Альсира Легаспи де Арисменди

Дошкольное музыкальное воспитание

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

Альсира Легаспи де Арисменди — известный уругвайский педагог, автор переведенной на русский язык книги «Педагогика и марксизм». В новой своей книге автор в доступной, популярной форме рассказывает о месте дошкольного музыкального воспитания в общем развитии ребенка, раскрывает связь музыкальных способностей с другими задатками ребенка. В книге приводятся песни народов Латинской Америки.

-
- Альсира Легаспи де Арисменди — ученый и педагог
- ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА К УРУГВАЙСКОМУ ИЗДАНИЮ
- Часть первая
- Глава II
- Часть вторая
- Музыкальный мир дошкольника
-
- notes
  - 1
  - 2
  - 3
  - 4
  - 5
  - 6
  - 7
  - 8
  - 9
  - 10
  - 11
  - 12
  - 13
  - 14
  - 15
  - 16
  - 17
  - 18
  - 19
  - 20
  - 21
  - 22
  - 23
  - 24

○ 25
○ 26
○ 27
○ 28
○ 29
○ 30
○ 31
○ 32
○ 33
○ 34
○ 35
○ 36

Дошкольное музыкальное воспитание

Alcira Legaspi de Arismendi
PEDAGOGIA PREESCOLAR EDUCACION MUSICAL Y CANCIONES

Ediciones Pueblos Unidos Montevideo, Uruguay

Альсира Легаспи де Арисменди
Дошкольное музыкальное воспитание

Перевод с испанского Ю. ВАННИКОВА
Общая редакция кандидата психологических наук *М. Шуаре*
Вступительная статья кандидата филологических наук *Ю. В. Ванникова*
Послесловие доктора психологических наук *Л. И. Айдаровой* и члена Союза композиторов СССР *Б. Н. Захарова*

МОСКВА
«ПРОГРЕСС»
1989

ББК 74.100.5
А 81
Редактор *Н. Е. Файн*

Арисменди А. Л. де
А 81 Дошкольное музыкальное воспитание: Пер. с исп./ Общ. ред. М. Шуаре; Вст. статья Ю. В. Ванникова; Послесл. Л. И. Айдаровой и Э. Е. Захарова.— М.: Прогресс, 1989.—176 с.: ил.

Альсира Легаспи де Арисменди — известный уругвайский педагог, автор переведенной на русский язык книги «Педагогика

и марксизм».

В новой своей книге автор в доступной, популярной форме рассказывает о месте дошкольного музыкального воспитания в общем развитии ребенка, раскрывает связь музыкальных способностей с другими задатками ребенка. В книге приводятся песни народов Латинской Америки.

ББК 74.100.5

ISBN 5—01—001601—X

Редакция литературы по гуманитарным наукам

© Ediciones Pueblos Unidos 1985

© Перевод на русский язык с сокращениями, вступительная статья и послесловие «Прогресс», 1989

Альсира Легаспи де Арисменди — ученый и педагог

Вступительная статья

Имя автора этой книги известно далеко за пределами Уругвая. И в Латинской Америке, и в Европе, и в Азии — повсюду найдутся люди, которым памятны встречи, беседы или совместная работа с Альсирой Легаспи де Арисменди. Одни знают ее как видного общественного деятеля, члена Центрального Комитета героической Компартии Уругвая, другие — как специалиста по обучению взрослых (Альсира Арисменди руководит обучением партийных кадров), третьи — как профессионального музыковеда, глубокого знатока народной музыки, четвертые — как воспитателя-практика, много лет проработавшего в детском саду, для пятых она учительница, обучавшая их в старших классах школы испанскому языку, а для шестых — журналист, член редколлегии теоретического органа уругвайской компартии — журнала «Эстудиос»...

Таков диапазон профессиональных и общественных интересов Альсиры Легаспи де Арисменди. Многообразие ее поисков как творческой, ищущей натуры, превратности ее судьбы как политического деятеля — вынужденная эмиграция, годы работы вдали от родины — помогают понять, почему у нее так много знакомых во всех уголках света. А личные качества Альсиры Легаспи де Арисменди — ее внимание к людям, скромность, ее неизменная доброжелательность и постоянная готовность разделить чужое горе и чужую радость — объясняют, почему большинство знакомых и коллег считают себя ее друзьями. Особенно много друзей у Альсиры Легаспи де Арисменди в Москве, где она прожила более 10 лет.

Но еще больше у Альсиры Легаспи читателей. Потому что во многих странах мира — в самом Уругвае, на Кубе, в Испании, в Болгарии и у нас в Советском Союзе — выходили и выходят ее книги, отражающие и обобщающие различные аспекты ее деятельности.

Перу Альсиры Легаспи де Арисменди принадлежит большое количество работ по проблемам воспитания, возрастной педагогики и психологии, в том числе получившая широкую международную известность монография «Педагогика и марксизм», вышедшая в 1963 г. первым изданием в

Монтевидео[1], в 1965 г.— в русском переводе — в Москве[2] и почти одновременно на Кубе. Второе, существенно дополненное уругвайское издание этой книги, появившееся в 1967 г. в Монтевидео, во многом было навеяно беседами с выдающимся советским педагогом Василием Александровичем Сухомлинским.

«Педагогика и марксизм» содержит теоретическое обоснование фундаментальных проблем науки о воспитании и наряду с этим конкретный анализ огромного практического опыта, накопленного советской педагогикой. Оценивая научную значимость и актуальность книги, профессор С. Шабалов писал во вступительной статье к русскому изданию: «Довольно часто произведения основоположников марксизма используются нашими авторами для решения узких конкретных вопросов воспитания. Направление работ Альсиры де Арисменди другое. Будет верно определить его как распространение положений диалектического и исторического материализма на анализ и решение основных проблем теории воспитания»[3].

Сочетание теоретического исследования общих проблем процесса воспитания с осмыслением опыта и выработкой конкретных рекомендаций отражает, по-видимому, не только методологический принцип, но и творческое кредо Альсиры Легаспи де Арисменди. Кстати, одна из ее первых научных работ по педагогике, опубликованная еще в 1959 г., содержит специальный раздел, который так и называется: «О необходимости соединения теории с практикой»[4]. Эта работа, отмеченная интенсивным экспериментированием, дала ценнейший материал для научных обобщений, касающихся особенностей развития мышления и речи, а также эстетического воспитания дошкольников.

Вообще проблемы эстетического воспитания, и, в частности, развития музыкальности, постоянно привлекают внимание Альсиры Легаспи де Арисменди и рассматриваются ею в разных аспектах. Среди работ этой тематики надо упомянуть в первую очередь книгу «Некоторые проблемы музыкального воспитания дошкольников»[5], изданную в Монтевидео в 1970 г. и переизданную в 1974 г.,— своеобразный пролог к этой книге,— а также книгу «Развитие речи и поэтического языка дошкольника», вышедшую в Монтевидео в 1974 г.[6] «Развитие речи и поэтического языка дошкольника» завершается небольшой со вкусом отобранной поэтической антологией, которая заслуживает того, чтобы остановиться на ней подробнее. Эта антология ориентирована на дошкольников и представляет поэзию не одной какой-нибудь латиноамериканской страны, но всей испаноязычной поэзии в целом. Здесь особенно интересны

принципы составления антологии. Дело в том, что, согласно сложившейся традиции, детская литература латиноамериканских стран основывается не столько на произведениях, написанных специально для детей, сколько на произведениях, которые первоначально предназначались взрослому читателю и лишь затем в полном виде или в отрывках были введены в круг детского чтения. Примерно так же обстоит дело и с песнями. Вот почему особую остроту приобретает подход к отбору для детей произведений «взрослой» литературы (в других случаях — произведений песенного жанра) — его идеологические, дидактические, эстетические принципы.

Весь этот круг вопросов подробно рассматривается в упомянутых работах Альсиры Легаспи де Арисменди, но в поэтической антологии, приложенной к «Развитию речи...», блестяще продемонстрировано их практическое решение: в книге, рассчитанной на работу с детьми трех-пятилетнего возраста (школьное обучение начинается в Уругвае с шести лет), представлены стихотворения таких авторов, как Лопе де Вега, Антонио Мачадо, Хуан Рамон Хименес, Федерико Гарсия Лорка, Рафаэль Альберти, Хосе Марти и Николас Гильен. Автору удалось доказать выполнимость защищаемого ею тезиса, согласно которому только истинная, «высокая» поэзия, одухотворенная глубокими человеческими чувствами, нашедшими адекватную поэтически совершенную форму выражения, может получить «путевку» в детскую литературу.

Принципы составления антологий для детей получили свое дальнейшее развитие — на песенном материале — в опубликованной в 1982 г. в Испании книге автора «Теория и практика музыкального воспитания дошкольников с приложением ста песен»[7], в изданном в Советском Союзе в 1976 г. сборнике «Песни Латинской Америки»[8] и его расширенном переиздании в 1981 г. Кстати, сборник «Песни Латинской Америки» был отмечен советской критикой, обратившей внимание на мастерство и вкус, проявленные составителем при отборе и адаптации литературного и фольклорного материала[9].

Настоящую книгу — «Дошкольное музыкальное воспитание», как и другие работы автора, отличает одна особенность, которую я назвал бы научным оптимизмом, отражающим, бесспорно, оптимизм самой Альсиры Легаспи де Арисменди, глубинную черту ее личности. И собственный опыт многолетней практической работы с детьми, и анализ новейших исследований в области педагогики и психологии приводят автора к твердому убеждению в возможности активного воздействия на процесс формирования интеллектуальных и творческих способностей

ребенка, особенно при условии раннего начала целенаправленной воспитательной работы.

Когда эта книга уже готовилась к печати, Альсира Легаспи де Арисменди в составе уругвайской партийной делегации приехала в Москву, чтобы принять участие в праздновании Первого мая (1988 год). Узнав о русском переводе «Дошкольного музыкального воспитания», она сказала: «Я очень рада, что эта книга выйдет в Советском Союзе, в стране, с которой меня связывают не только общие идеалы, но и прожитые здесь годы. И я вдвойне рада, что эта книга появится в такое знаменательное время, в эпоху перестройки. Я хочу надеяться, что она будет полезна и внесет скромный вклад в решение важнейшей социальной проблемы — воспитание подрастающего поколения. Пользуюсь случаем, чтобы передать мой привет и наилучшие пожелания советским читателям, и в первую очередь воспитательницам детских садов».

Кандидат филологических наук *Ю. Ванников*

ПРЕДИСЛОВИЕ АВТОРА К УРУГВАЙСКОМУ ИЗДАНИЮ

Посвящаю эту книгу памяти моих родителей — Архене Каррара и Альфредо Легаспи

На протяжении нескольких десятилетий моя профессиональная деятельность заключалась в работе с детьми. Эту работу мне приходилось вести в разных социально-экономических условиях. Не удивительно поэтому, что и в педагогической практике, и в ее осмыслении с теоретических позиций я сталкивалась с самыми разными подходами к вопросам воспитания и обучения. Приобретенные с годами опыт и знания позволили мне составить довольно полное и достаточно реалистическое представление о многих особенностях детей, их нуждах и проблемах.

В настоящее время повсюду в мире широко обсуждается тесная взаимосвязь педагогики и социального окружения. В ходе переоценки традиционных представлений о задачах школьного образования нередко высказываются крайние взгляды, в частности подвергаются резкой критике институциализированные формы обучения и воспитания. При этом полностью отрицаются достижения педагогической науки, школа объявляется «казармой», выдвигается хлесткий лозунг «обесшколивания» общества. В связи с этим я хочу с самого начала ясно определить свою позицию: я всегда солидаризировалась и солидаризируюсь с теми, кто требует расширения и углубления образования на разных уровнях, в разных формах и условиях в масштабе всего мирового сообщества.

Известно, что никакое обучающее учреждение даже при самых прекрасных намерениях и самых квалифицированных кадрах не может выйти за пределы конкретного исторического момента и конкретного социального окружения. Нельзя соответственно требовать от школы, чтобы она сама по себе за счет одного лишь совершенствования дидактической практики превзошла свой базисный уровень, обусловленный принадлежностью к определенному общественному устройству и государственному строю. Но вместе с тем нельзя забывать и о том, что в основе развития лежит не слепой детерминизм, а сложное и противоречивое взаимодействие социальных и идеологических факторов, оказывающих воздействие и на педагогические теории, и на идеалы воспитания человека. Это последнее обстоятельство и определяет огромное значение

демократического, не стесненного религиозными предрассудками, строго научного подхода к «вечной проблеме» воспитания, рассматриваемой как в плане ее практической реализации, так и в плане формирования предпосылок, обеспечивающих социальный прогресс.

Что касается собственно дошкольной психопедагогики, то здесь я полностью разделяю мнение тех, кто считает, что деятельность всех без исключения дошкольных учреждений обязательно должна быть ориентирована и на решение определенных воспитательных задач. Поддерживая идею о возможности стимулировать развитие, а при соответствующих условиях и ускорять его, я исходила из известных положений Жана Пиаже, утверждавшего, что для направленного воздействия на эволюцию необходимо во всех деталях постичь ее содержание. Приступать к обучению, рекомендовал Пиаже, надо в точно определенное время — не слишком рано, но и не слишком поздно. Поэтому, чтобы правильно определить начальную точку музыкального воспитания, нам потребуется совершить небольшой экскурс в область психологии.

Поскольку эта книга предназначена прежде всего для профессиональных воспитателей-практиков, я сочла уместным сделать в ней краткий обзор основных концепций и форм обучения, которые предлагались авторами экспериментальных исследований по проблемам психологии развития.

Приверженцы различных, иногда даже взаимоисключающих направлений возрастной педагогики неизменно сходятся в одном, на наш взгляд, весьма важном, положении, заключающемся в том, что на усвоение родного языка и формирование когнитивных структур высшего уровня самое непосредственное влияние оказывает социальное окружение ребенка. Расхожие представления об интеллекте как о некоем зеркале или tabula rasa, функционирование которого целиком определяется механизмом «стимул — реакция», в последние годы уступают место альтернативным концепциям, предполагающим существование достаточно сложной функциональной организации уже на уровне элементарных сенсорных и перцептивных процессов.

Однако в целом возрастной педагогике свойственны существенные расхождения и противоречия по многим вопросам. Это обстоятельство побудило меня в первой части книги уделить основное внимание проблемам общей теории дошкольного воспитания, решение которых является необходимым условием обоснования частных методик.

К числу таких проблем относится прежде всего интенсивно

разрабатываемое в настоящее время в различных странах мира учение о стадиях (или этапах) возрастного развития ребенка, которое оказывает существенное влияние на конкретные педагогические исследования. Отличительной чертой этапа, соответствующего дошкольному возрасту, является конкретный характер мышления ребенка. При этом обнаруживается важная роль ощущения, восприятия, представления в дошкольном возрасте и выявляется тесная генетическая связь восприятия, мышления и усвоения родного языка. Как показывает педагогическая практика, эти процессы не объединяются чисто механически, но и не являются абсолютно изолированными. Между ними существуют достаточно сложные динамические отношения, отражающие диалектический характер их взаимодействия. В этой связи меня заинтересовали прежде всего проблемы активного формирования восприятия. Концепция многоцелевого и многоаспектного воспитания, которую я полностью разделяю, призвана, как мне кажется, устранить из сферы педагогической науки и практики бесперспективный подход, основанный, в частности, на отрицании необходимости целевой направленности музыкального воспитания. Я убеждена, что музыкальная деятельность детей должна рассматриваться более широко, с учетом психологических аспектов. Более того, все виды деятельности, рекомендуемые для формирования музыкального восприятия, следует функционально увязывать с другими видами деятельности дошкольников.

В небольшой книге, которую я подготовила и опубликовала на родине в 1973 г. под названием «Развитие речи и поэтического языка дошкольника», обобщен опыт моей практической работы и сформулированы основные выводы. Я спешила засвидетельствовать, что практика подтвердила справедливость общих методических установок и конкретных дидактических приемов, использованных мною в специальном исследовании, которое, по не зависящим от меня обстоятельствам, я, к сожалению, была вынуждена оставить незавершенным. В настоящей книге многие положения, высказанные в работах «Развитие речи и поэтического языка дошкольника» и «Некоторые проблемы музыкального воспитания дошкольников» (вышедшей в свет в 1970 г. и переизданной в 1974 г.), рассматриваются более широко и аргументированно.

Один из главных выводов, который я хотела бы подчеркнуть, состоит в том, что изложенные в названных книгах принципы обеспечивают единство теоретических установок и практического опыта. Эти принципы легли в основу дидактико-воспитательной программы, которую мы (я вместе со своими товарищами по

работе) разрабатывали, используя экспериментальные результаты дошкольного музыкального воспитания.

Такой подход позволил нам не вступать в длящуюся уже много лет полемику относительно способов организации работы по развитию различных видов деятельности. Известно, что по этому вопросу высказывались прямо противоположные мнения: с одной стороны, предлагалось поставить во главу угла работу над отдельными, имеющими по преимуществу спонтанный характер, видами деятельности, отобранными в произвольном порядке и не обязательно соотносимыми друг с другом, а с другой — высказывались рекомендации об обязательном тематическом объединении (вокруг некоторого «ядра», или «центра») различных видов деятельности, даже если связь между ними носит весьма условный характер.

В наши дни широкое признание среди психологов и педагогов получает иная точка зрения, согласно которой программирование той или иной деятельности должно строиться таким образом, чтобы ее содержание соответствовало уровню развития дошкольника и имело опору в окружающей его действительности. Правда, педагогика пока еще не располагает убедительными данными о том, какой объем знаний может усвоить ребенок в том или ином возрасте. На этот счет существуют самые разнообразные предположения и соответственно высказываются самые разнообразные рекомендации; одни авторы, ссылаясь на проведенные эксперименты, советуют начинать обучение чтению уже в трехлетнем возрасте, другие возражают даже против целенаправленной работы по формированию в этом возрасте навыков узнавания и называния непосредственно наблюдаемых свойств объектов, таких, как цвет, величина, форма и т. п.

Надо заметить, что идея программирования познавательной деятельности детей тоже предполагает необходимость «отталкивания» от тематических ядер, или центров, обобщающих различные стороны окружающей действительности, идет ли речь о природе и ее свойствах или людях, об их отношениях и поступках.

Разрабатывая программу образовательно-воспитательной работы для дошкольников различного возраста, мы также учитывали окружающую действительность и особенности ее восприятия конкретными детьми. Основное внимание было обращено на то, чтобы при анализе наблюдаемых явлений, связанных с музыкальным воспитанием, максимально учитывать их реальные отношения с другими «побочными» явлениями. Программой предусматривается также взаимодействие видов

деятельности, специально предназначенных для развития мышления и эмоционального восприятия, семантического обогащения используемой лексики и усвоения более сложных синтаксических структур.

Собственно процесс познания и у детей, и у взрослых одинаков — это поступательное движение по спирали, однако, несомненно, существует различие в том, как дети и взрослые видят окружающий их мир, как они думают. У ребенка в процесс познания по спирали (имеется в виду отношение причин и следствий) «вплетается» также развитие других, генетически взаимосвязанных процессов — мышления, восприятия и усвоения родного языка. Однако диалектическое взаимодействие этих процессов отнюдь не означает, что они настолько смешиваются между собой, что их уже нельзя разграничить и рассмотреть порознь, каждый в своей специфике.

Мы не разделяем опасений некоторых наших коллег, что обучение-научение, направленное не на тематический комплекс в целом, а лишь на некоторые его аспекты, вызовет нежелательное разъединение умственных процессов. Напротив: виды деятельности, специально предназначенные, например, для активного развития восприятия, предвосхищая и ускоряя образование внутренних «моделей» и «мерок», благоприятствуют развитию функций анализа и синтеза и тем самым формированию более богатых и полных представлений о действительности.

Главная проблема состоит в том, чтобы найти зависимость между сферами воспитательной деятельности и дидактическими методами, обеспечивающими наилучшие условия для формирования внутренних связей между восприятием, мышлением и речью у детей.

Не подлежит сомнению, что индивидуальные склонности детей, их способности могут раскрыться в различных видах деятельности, в том числе в художественно-изобразительной и музыкальной. Но, подходя к оценке рисунков не только с художественной, но и с педагогической точки зрения, необходимо учитывать также те их качества, которые позволяют судить о процессе развития всех детей, а не только об успехах детей особо одаренных. В дошкольном возрасте рисование — это такой вид деятельности, который характеризуется максимальной самостоятельностью и креативностью, но в то же время служит показателем достигнутого уровня представлений об окружающей действительности. Рисунки позволяют также довольно объективно оценивать, с одной стороны, эффективность используемых общеметодологических принципов, а с другой —

качество работы каждого отдельного воспитателя и его личный вклад в развитие методических приемов.

Хотя прошло уже немало лет с тех пор, как я вынуждена была прервать мою непосредственную работу с уругвайскими детьми, память о них ни на миг не оставляет меня в моем изгнании. И когда я писала эту книгу, когда погружалась в философские, психологические, педагогические проблемы, я живо представляла себе, как играют, поют, рисуют наши дети. Не только о них, но и ради них написана эта книга. Память и воображение помогают мне представить их уже подростками. Из моего далека я вижу, как они взрослеют, как получают первые уроки гражданственности там, на далекой родине, вырывающейся из мрачной полосы страданий и насилий и готовящейся вновь вернуться в лоно цивилизованной жизни.

Я же и в своем изгнании не прерывала дело, которому посвятила большую часть жизни, дело, окрашенное сегодня глубокой тоской по родине.

> Как утешает призрак в бессмертной «Одиссее» тоскующую о сыне Пенелопу:
> Спишь ли, сестра Пенелопа? Тоскует ли милое сердце?
> Боги, живущие легкою жизнью, тебе запрещают
> Плакать и сетовать: твой Телемах невредим возвратится
> Скоро к тебе; он богов никакой не прогневал виною.
> (Песнь IV, 804—807)

Альсира Легаспи де Арисменди, 1985

Часть первая
ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ
Глава I
Музыкальное образование и развитие дошкольников в свете современных психологических и педагогических теорий

1. Воспитание дошкольников в современном обществе. Социальные и педагогические требования

В последние годы во всем мире значительно увеличилось количество ясель и детских садов. В некоторых странах из-за медленного роста государственных субсидий интенсивно развиваются частные дошкольные учреждения, количество которых едва ли можно точно установить. Вследствие этого воспитательная работа нередко выполняется людьми, не получившими соответствующего специального образования.

Для современного этапа мирового общественного развития характерен процесс все более широкого вовлечения женщин в сферу торговли, производства, управления, в научную, культурную и политическую жизнь. В результате женщины столкнулись с необходимостью по-новому подходить к решению вопросов о ведении домашнего хозяйства и воспитании детей. Одновременно на наших глазах развивается и другой процесс, такой же реальный и конкретный, как первый, но во многом противоречащий ему: растущая забота о воспитании детей с самого раннего возраста.

В сложившейся ситуации разумное решение этого противоречия требует принятия мер как организационного, так и научного характера. Необходимо, в частности, увеличивать количество государственных детских садов, развивать дошкольную педагогику с учетом особенностей современного ребенка, повышать квалификацию воспитателей, их

профессиональный уровень.

В 1974 г. на XIV конгрессе Всемирной организации дошкольного воспитания (ВОДВ) профессор Гастон Миаларе отметил, что эта организация вела энергичную борьбу во всех странах мира за признание права ребенка на получение дошкольного воспитания, за осознание правительствами принципиальной важности того возраста, который предшествует собственно школьному периоду. «В настоящее время,— сказал Гастон Миаларе,— никто уже не может взять под сомнение важность дошкольного воспитания, но наша работа еще не завершена, поскольку нам предстоит добиться, чтобы сама идея дошкольного воспитания использовалась целенаправленно, а для этого надо знать, куда мы идем»[10].

Проблема целенаправленной подготовки детей к школьной жизни обсуждалась и на других конгрессах, посвященных вопросам воспитания.

2. О некоторых теориях психического развития ребенка.

Дискуссии о целях дошкольного воспитания

Рамки данной работы не позволяют нам сделать обзор, даже краткий, истории дошкольной педагогики. По этой же причине мы не можем провести детальный ретроспективный анализ различных течений в психологии и соответствующих им методологических принципов.

Однако некоторые из них все же нашли свое отражение при теоретическом осмыслении педагогической работы, проводимой в детских садах, хотя сама по себе эта работа методически не всегда достаточно четко организована. Самый большой недостаток деятельности детских садов заключается, по нашему мнению, в том, что до сих пор точно не сформулированы цели дошкольного воспитания. Эта оценка относится, разумеется, к теоретическим аспектам педагогической работы с дошкольниками и ни в коей мере не отрицает усилий и достижений многих воспитателей-практиков.

В последние десятилетия в некоторых странах получили хождение концепции, оказавшие отрицательное воздействие как на теоретические исследования в области дошкольной педагогики, так и на содержание воспитательно-образовательной работы с детьми младшего возраста. Суть этих концепций сводится к следующему.

Процесс психологического развития ребенка, а также формирование и совершенствование человеческой деятельности в целом рассматриваются как результат развертывания врожденных, унаследованных способностей, которые, по выражению одного психолога, «проистекают из эмбриона».

Само развитие трактуется односторонне — только как биологическое созревание специфических церебральных структур, при этом отвергается или недооценивается роль воспитания в онтогенетическом формировании умственных функций. Более того, одни сторонники такого подхода подчеркивают необходимость оградить ребенка от организованного воспитания, якобы оказывающего отрицательное воздействие на спонтанную экспрессию, в которой и проявляется процесс психофизиологического формирования личности. Другие, в частности представители психосоциальной теории, делают упор на то, что для успешного развития ребенка необходимо обеспечить оптимальный подбор определенных условий жизни. В такой адаптации якобы заключается гарантия будущего умственного здоровья человека. При этом различные виды деятельности, включая игры, рассматриваются просто как средства для снятия эмоциональных напряжений и агрессивных импульсов, отрицательно влияющих на формирование личности (психоаналитическая концепция). Спонтанность и свобода, считают приверженцы этой теории, должны стимулировать развитие собственно психических процессов, что в дальнейшем обеспечит самоконтроль человека за своим поведением.

Некоторые авторы, разграничивая организованное воспитание и естественное развитие, низводят роль воспитателя до уровня ненавязчивого наблюдателя или «старшего» лидера детей (в возрасте от 2 до 5 лет), который в начале дня предлагает им на выбор различные виды деятельности. Это «стимулирование или помощь» со стороны воспитателя-лидера, по их мнению, «утверждает демократический климат» в воспитании дошкольников; если же «каждый шаг деятельности детей направляется учителем и подлежит обязательному исполнению всеми одновременно, то это порождает авторитарный климат»[11]. И как следствие такого подхода в более или менее скрытой форме отрицается воспитательная функция детских садов и отвергается необходимость подготовки детей к поступлению в школу. Подобные взгляды привели в некоторых странах к ухудшению результатов дошкольного воспитания и к снижению у детей уровня развития познавательной деятельности и речи.

Сторонники «естественных» методов рекомендуют педагогам опираться в своей воспитательной работе скорее на фантазию и

интуицию, чем на научные знания, необходимые для реализации роли наставника в познавательном процессе.

Казалось бы, реальная жизнь подтверждает концепцию «естественников». Действительно, многие практики, не имеющие специальной научной подготовки, достигли интересных результатов в своей педагогической деятельности. Обладая многолетним опытом и незаурядными способностями в наблюдении и понимании детей, они вели с ними целенаправленную работу по развитию познавательной деятельности. Эта работа, как правило, не оставалась незамеченной: школьные учителя отзывались о ней с удовлетворением: «Чувствуется, что с детьми хорошо поработали».

Однако сами воспитатели-практики осознают необходимость теоретического осмысления своей плодотворной работы. И даже иногда ссылаются на теорию, которую на самом деле не использовали. Но это делается лишь в целях некоторого «украшения» достигнутых результатов.

3. Необходимость научного подхода к проблемам дошкольной педагогики

В нашей собственной работе мы исходили из положения, сформулированного в свое время выдающимся швейцарским психологом Ж. Пиаже, согласно которому воспитательный процесс должен «сопрягать действия детей с деятельностью педагога»[12].

Понятно, что общие методы, методические приемы, программы и планы дошкольной педагогики — ведущей дисциплины педагогического комплекса, как ее называл Ж. Пиаже,— должны отвечать неотложным требованиям современного общества, соответствовать уровню умственного и физического развития «сегодняшних» детей младшего возраста.

Грядущие годы, несомненно, принесут ответы на многие вопросы, связанные с функционированием человеческого мозга, что в свою очередь позволит уточнить психофизиологические основы дидактики. Но пока в сфере науки идут исследования по общим проблемам, определяемым различными концепциями, мы, педагоги, можем внести свой вклад в виде экспериментальных данных, получаемых в нашей практике, что, конечно, не исключает, а предполагает необходимость обращения воспитателей к теоретическим знаниям, научным исследованиям.

Правильность теории проверяется практикой. Если практика подтверждает теорию, то обе они, вместе взятые, позволяют яснее и точнее очертить контуры дошкольной педагогики, доступной каждому и исключающей возможность произвольной эмпирической интерпретации отдельных ее положений.

Уругвайские профессора Массела де Бевилаккуа и Демарчи де Мила в своем обзоре теории и перспектив дошкольного воспитания в Уругвае отмечают, что совместная работа воспитателя в своей группе, заведующего — в кабинете, директора — в воспитательном заведении привела к осознанию необходимости научного обоснования и рационального управления воспитательным процессом. Вследствие того, что воспитатели получают теперь специальное образование, они мало-помалу перестали безоговорочно доверять только собственному опыту, который к тому же, как выяснилось, оказался недостаточным, чтобы дать причинно-следственное объяснение результатов, полученных в ходе воспитания-обучения. Именно это, отмечают авторы, явилось первым шагом к принятию научного подхода. Постепенно стало ясно, что педагогическая практика не может быть осмыслена без обращения к общей теории, что она должна стать объектом научного исследования[13].

Обучение и развитие как главная проблема теории психического формирования ребенка является центральной и в многочисленных исследованиях современных психологов и педагогов. При этом особое внимание уделяется вопросам целенаправленного воспитания, позволяющего достичь желаемых результатов в физическом, умственном и эмоциональном развитии ребенка, т. е. обеспечить формирование полноценной личности.

Достаточно взглянуть на состав участников XVIII международного конгресса психологов, прямо или косвенно занимающихся проблемой обучения и развития, чтобы понять, какое значение придается этим исследованиям.

При подготовке к переизданию книги «Воспитание и обучение» Жан Пиаже справедливо сетовал на диспропорцию, «существующую и сейчас (через тридцать три года.— *А. А.)* так же, как она существовала в 1935 г., между масштабом предпринятых усилий и отсутствием фундаментального обновления методов, программ, самих проблем педагогики как ведущей дисциплины в кругу смежных наук»[14] (подчеркнуто нами.— *А. А.)*.

4. Дошкольная педагогика и современная концепция непрерывного образования

Проблемы дошкольной педагогики следует рассматривать в свете современной концепции непрерывного образования и в соответствии с теми требованиями, которые предъявляет нам будущее. Принцип непрерывного образования предполагает право каждого на образование как на необходимый компонент полноценного развития.

Многочисленными современными исследованиями достаточно убедительно доказано, что социальный и образовательный факторы оказывают непосредственное влияние на: формирование психических свойств и функций личности, в том числе на усвоение языка, на формирование умственных структур, составляющих основу логических операций, на выработку ценностных ориентаций, социальных и моральных норм.

Теория образования и воспитания уже не ограничивается изучением деятельности одного лица. Педагогика как дисциплина в определенной мере «наставническая», безусловно, предусматривает активную роль воспитателя. Но наряду с этим педагогика признает и воздействующую роль такого объективного фактора, как культура — важнейший компонент созданной человеком среды. Огромное влияние на формирование личности дошкольника оказывают семья и воспитатель, что проявляется как в масштабе всего общества, так и в каждом конкретном случае.

Мы, педагоги-воспитатели, можем быть оптимистами относительно будущего нашей профессии. Правда, согласно статистическим данным, опубликованным ЮНЕСКО, из более чем 765 миллионов (общего числа детей в мире младше шести лет) только 40 с небольшим миллионов охвачены зарегистрированными воспитательными учреждениями. Тем не менее идея обязательного дошкольного воспитания за последние 35 лет, можно сказать, «овладела массами», и борьба за ее реализацию приобрела сегодня глобальный характер. Концепция дошкольного воспитания получила поддержку на всех конгрессах и симпозиумах, посвященных проблемам образования.

Историческое развитие каждой науки связано с запросами и требованиями определенной социальной среды. Роль, которая в последние десятилетия отводится дошкольному воспитанию, бесспорно, требует профессионализации воспитателей и большего внимания к самой этой деятельности — и как к общественно важной профессии, и как к объекту научных

исследований. Хосе Марти приписывают образное выражение: «Воспитание — это прежде всего дело бесконечной любви». Эти слова, конечно, справедливы. Однако одной только любви в таком серьезном деле недостаточно. Необходимо вести и постоянную научную работу междисциплинарного характера с тем, чтобы обеспечить наиболее благоприятные условия для развития способностей не только самих учеников, но и тех, кто их учит.

5. Воспитание и развитие музыкальности.

Общие цели и специфические задачи

Философские споры относительно целей и задач обучения находят отражение и в сфере музыкального воспитания дошкольников. Широко постулируемый в последние десятилетия тезис о естественном и спонтанном развитии ребенка нередко используется как аргумент в полемике с традиционными авторитарными вербалистскими методами обучения и воспитания, уже давно отвергнутыми теорией.

Однако и до настоящего времени обучение нередко отождествляется с механическим заучиванием, «зубрежкой». Именно это обстоятельство следует иметь в виду, когда встречаешься с высказываниями тех авторов, которые пытаются ограничить сферу музыкального образования, как бы защитить от него ребенка.

В некоторых публикациях можно прочесть, например, рекомендации такого рода: «музыкальное образование не является самоцелью, это лишь средство развития потенциальных способностей»; «различные виды музыкальной деятельности следует вводить только в интегрированной форме, не отделяя одни из них от других и не выделяя их все вместе из совокупности всех видов деятельности, осуществляемых в группе»; «пение в дошкольном учреждении должно рассматриваться не как специальное занятие по разучиванию песен, но как максимально спонтанная естественная деятельность»; «не нужно, чтобы дети давали музыкальное сопровождение отрывку, исполняемому педагогом на пианино, не следует делить их для такого сопровождения на группы в соответствии с различными музыкальными инструментами и заставлять аккомпанировать некоторые пассажи в стиле ритмического оркестра»[15].

Нетрудно заметить, что подобные воззрения мало перспективны для поисков специфических методов музыкального воспитания, необходимых педагогам-практикам в повседневной работе, особенно когда им надо «увязать» музицирование с другими видами деятельности в дошкольном учреждении. Нам кажется, что общеизвестные недостатки как общей теории дошкольного воспитания, так и конкретных дидактических методов и приемов не могут быть устранены за счет возвращения к старой дихотомии: воспитание — обучение.

Противопоставление принципам направленного музыкального воспитания идеи спонтанного, без всякого обучения, развития музыкальности ребенка, когда принимаются во внимание лишь его врожденные способности, собственно, и породило тот поверхностный, безответственный подход к серьезной педагогической проблеме, те банальные суждения, которые нередко вызывают критику даже в периодической печати.

Чтобы изжить поверхностную трактовку музыкального воспитания и добиться понимания его важной роли в формировании психических функций и позитивных качеств личности, требуется осуществить более детальный анализ некоторых психолого-педагогических проблем. Одновременно с этим следует уделить серьезное внимание конкретным музыкальным и практическим знаниям и умениям педагога, ведущего детскую группу. Воспитатель, например, должен уметь прочитать нотную строку разучиваемой песни, правильно воспроизвести ее голосом и исполнить на каком-нибудь музыкальном инструменте, выделить и отметить ритмические и метрические характеристики, грамотно дирижировать, продемонстрировать выполнение ритмических телодвижений под музыку, организовать хоровод, музыкальную игру и т. п. Приобретение таких умений не составляет особого труда и не требует слишком много времени, если курс специальной подготовки хорошо организован и правильно ориентирован, а воспитатель не ошибся в выборе своей профессии.

Здесь уместно напомнить, что каждая наука время от времени пересматривает, упорядочивает и систематизирует свои составные части и свой терминологический аппарат, приводя их в соответствие с новыми знаниями и интердисциплинарными воздействиями. Учитывая это, следует обратить внимание на неточность в употреблении некоторых терминов, которая наблюдается вот уже несколько десятилетий. Такие категории, как «формирование», «конструкция», «усвоение», «обучение», используемые во многих дисциплинах, в сфере дидактики имеют свое особое содержание. Другие, часто употребляемые в наши дни

слова, например «программировать», «преподавать», «запоминать», нередко нуждаются в уточнении значений в зависимости от контекста. При этом надо подчеркнуть, что сами по себе эти термины необходимы для более точной дифференциации используемых в педагогике понятий.

6. Программа музыкального воспитания.

Взаимодействие индивидуальных особенностей ребенка и социальной среды

Мы разделяем мнение педагогов-практиков относительно необходимости составления такой программы музыкального воспитания дошкольников, в которой было бы научно обосновано, какие виды деятельности надо использовать для развития музыкальности у детей различного возраста. Проблема заключается не только в том, чтобы установить объем знаний для каждой возрастной группы — какие именно песни надо изучать, какие хороводы водить, в какие игры играть. Вопрос этот гораздо шире и сложнее, поскольку программа действенна только тогда, когда она учитывает естественные этапы развития ребенка и строится в соответствии с ними. Разрозненными усилиями эту задачу решить невозможно. Вот почему такое важное значение приобретают научно-исследовательские работы, предлагающие четкие и ясные установки, которые могут быть использованы на практике каждым воспитателем.

Нам представляется уместным напомнить о предупреждении, сделанном Ж. Пиаже в упоминавшейся ранее книге, где в главе, посвященной эволюции воспитания, он говорит: «Здесь, как и во всех других педагогических делах, нужны не только абстрактные дискуссии на концептуальном уровне, но также и накопление фактов и точный контроль»[16].

В наши дни прочно утвердилось мнение, что программы для дошкольников не должны составляться на основе принципа систематического усвоения знаний (как при изучении какой-либо дисциплины) и жесткой регламентации деятельности. Но при этом нельзя оставлять без внимания тот факт, что виды деятельности, которыми должны овладеть дети в результате целенаправленного процесса воспитания, уже содержат в зародыше специфические особенности всех видов деятельности, выработанных человечеством в повседневной жизни. Видам деятельности, выполняемым детьми, присущи те же

отличительные особенности, что и видам деятельности взрослых (это касается речевого общения, музыки, ваяния, конструирования, физического воспитания и др.). Овладевая различными способами осуществления каких-либо действий, ребенок одновременно в той или иной степени обучается формам деятельности взрослых, хотя он, разумеется, еще не может достичь таких же, как у взрослых, результатов. Вот почему представляется бесспорным, что виды деятельности, различающиеся по самой своей природе и имеющие свою динамику, должны сохранять свою специфичность и в детском саду, не теряя при этом свои функции аккумуляторов культуры, не утрачивая соотнесенности с подлежащими формированию человеческими способностями.

Занимаясь в течение многих лет воспитанием дошкольников, мы исходили из основополагающего принципа, что развитие ребенка осуществляется в условиях взаимодействия его индивидуальных особенностей с той социальной средой, в которой он живет. И детский сад, и подготовительная группа в детском саду есть часть этой среды, звено системы, в которую ребенок уже включен определенным образом и которая призвана обеспечить усвоение им культурного наследия, накопленного человечеством в ходе исторического развития. В этой связи следует напомнить, что возможности развития ребенка обусловлены его положением в социальной среде, на «социальной лестнице».

Влияние социальной среды может быть более активным или менее активным. Оно менее активно, когда в воспитании ребенка доминирует метод наблюдения и регистрации, а процесс приобщения его к окружающему миру носит случайный, несистематизированный характер. И напротив, оно более активно, когда воспитание имеет целенаправленный характер, когда специально отбирается, обобщается и соотносится с возможностями ребенка накопленный человечеством опыт, когда приобщение к этому опыту ведется с учетом возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, уже достигнутого им уровня развития. Именно таким образом и должны создаваться условия, обеспечивающие поэтапное усвоение ребенком знаний и умений, необходимых для формирования конкретных способностей и их развития на следующем, более высоком уровне.

7. Ребенок как объект и субъект воспитания.

Принцип деятельностного подхода в современной дидактике

Принцип деятельностного подхода в современной дидактике предполагает взаимосвязь деятельности ребенка и деятельности воспитателя. Для того чтобы роль воспитателя была активной, необходимо поставить перед ним ясные цели и четко определить задачи, которые надо решать в ходе работы с дошкольниками.

Педагогические, психологические и физиологические исследования последних лет убедительно доказали, что дети дошкольного возраста обладают гораздо большими психофизиологическими возможностями, чем предполагалось ранее. Кроме того, было доказано, что многие общепринятые формы работы с дошкольниками не позволяют полностью раскрыть эти возможности. Многочисленные научные эксперименты свидетельствуют, что, появляясь на свет, ребенок уже обладает некоторыми врожденными способностями, которые создают органические предпосылки для психического развития, хотя и не определяют ни характер, ни степень этого развития. Потенциальные психофизиологические возможности присущи каждому ребенку, но лишь при благоприятных педагогических условиях развитие его психических функций может быть реализовано в полном соответствии с этими возможностями.

Только сочетание деятельности ребенка и педагогического руководства этой деятельностью может в полной мере обеспечить его физическое и умственное развитие.

При педагогическом воздействии на формирование психических функций особое внимание необходимо уделять развитию эмоций, восприятий и представлений, овладению речевыми и умственными навыками.

Очень важно в связи с этим обращать внимание и на физическое состояние ребенка. Физическое воспитание укрепляет здоровье, развивает ловкость, свободу и грациозность движений, оно влияет на развитие восприятия и внимания, на формирование воли и характера.

Социальное воспитание способствует развитию чувства товарищества, дружбы между детьми, умению устанавливать адекватные отношения с окружающими — сверстниками, взрослыми.

Эстетическое воспитание развивает музыкальный и поэтический слух, способность воспринимать красоту природы и произведений изобразительного искусства, активизирует воображение и эмоциональные реакции. Мы полностью согласны с Дмитрием Кабалевским, призывавшим воспитателей учитывать, что музыка, как и другие виды искусства, воспитывает детей,

вселяет в них любовь к жизни, к человеку, к природе, пробуждает любовь к родине, чувство солидарности и дружбы с народами других стран, помогает им познавать мир.

Занимаясь музыкальным воспитанием детей в группе детского сада при Практической школе «Республика де Чили» и в детском саду «Клуб Банко де ля Республика» в Монтевидео, мы проводили эксперименты в следующих видах музыкальной деятельности — в пении, игре на простейших музыкальных ударных инструментах, ритмических движениях (музыкальных играх, хороводах, танцах) и в слушании музыки. Именно эти виды деятельности особенно важны для музыкального развития дошкольника. Чтобы овладеть ими, ребенку необходимо усвоить определенные приемы, конечно, не сразу в полном объеме, а постепенно. Педагог должен вводить их поэтапно, в соответствии с общей программой музыкального воспитания.

Все виды музыкальной деятельности, рекомендуемые для детских садов и групп дошкольников, развивают музыкальность детей. Современная педагогика отмечает важность различных форм и видов музыкальной деятельности для общего развития и воспитания ребенка и для формирования у него разнообразных психических функций. При этом указывается на наличие определенной связи между ними, например между слушанием и игрой на простейших музыкальных ударных инструментах, между слушанием и выполнением ритмических движений.

Степень сформированности умений, необходимых для осуществления музыкальной деятельности, самостоятельное, творческое их использование в конечном счете и отражает уровень музыкального развития.

Подведем некоторые итоги. Музыкальность развивается тем быстрее, чем в более раннем возрасте начинают обучать ребенка каким-либо видам музыкальной деятельности; наиболее благоприятным периодом для начала обучения является возраст, который обычно называют дошкольным;

дошкольным музыкальным воспитанием должен быть охвачен каждый (без исключений!) ребенок. Известно, что некоторые дети в раннем возрасте производят впечатление особо одаренных, однако впоследствии они не оправдывают возлагавшихся на них надежд, и, напротив, у ничем не примечательных детей со временем развиваются способности, существование которых предугадать раньше было трудно. Речь, впрочем, идет не о выявлении и подготовке будущих музыкантов — эта задача превосходит возможности детского сада или детской группы,— но о пробуждении интереса к музыке в самом «впечатлительном возрасте» (М. Монтессори), что облегчает путь к овладению

духовными богатствами, выраженными универсальным языком музыки. Интерес к музыке способствует в свою очередь раскрытию призвания и развитию различных способностей ребенка.

8. Ведущая роль пения в развитии аудитивного (слухового) музыкального восприятия

Педагоги знают, какую роль отводят пению многие преподаватели музыки. В этом смысле следует отметить опыт знаменитого венгерского композитора и педагога Золтана Кодая и его последователей. Он придавал особо важное значение хоровому пению во всей системе образования — в детском саду, в школе, в лицее, в высшем учебном заведении. Человеческий голос, считает Кодай,— это прекрасный и доступный каждому музыкальный инструмент, а пение создает самые благоприятные условия для формирования общей музыкальной культуры.

Пение действительно наиболее доступный вид музыкальной деятельности как для дошкольника, так и для педагога. Обучение пению строится на коллективной основе, когда каждая группа детей исполняет свою партию в общем хоре. Необходимость обеспечить гармоническое слияние голосов стимулирует применение дидактических приемов, позволяющих сочетать внимание к отдельному ребенку и к целому коллективу.

Определяя систему работы и принципы отбора песен, воспитатели должны учитывать физические возможности детей разных возрастов и их вкусы. Педагоги отмечают, что продуманное обучение с помощью специально отобранных песен, когда ребенок собственным голосом воспроизводит мелодию, развивает способность восприятия мелодии и ритма. На практике было доказано, что при соответствующем обучении, развивающем восприятие музыки на слух с раннего возраста, каждый нормальный ребенок может научиться петь.

По нашему мнению, решающая роль пения в формировании у детей музыкальных способностей является основой для более детальной разработки методов музыкального воспитания.

Доминирующая роль пения, как мы постараемся показать в дальнейшем, подтверждается и различными психологическими теориями.

9. Как дошкольник воспринимает, усваивает и использует

В социальной истории человечества сформировались факторы, оказавшие существенное влияние на кодификацию восприятия звука. В результате сложились две комплексные системы звукового восприятия — система фонетических кодов (языковая) и ритмико-мелодическая (музыкальная). Чтобы пользоваться этими системами, ребенок должен научиться различать отдельные звуки.

Как же воспринимает ребенок музыкальные звуки и артикулированные звуки родного языка? Как приобретает навыки в их использовании?

Эволюция психики ребенка исследуется во многих работах, где применяется так называемый продольный метод: ученые еженедельно и ежемесячно фиксируют факты, отражающие развитие ребенка. Чтобы понять важность и значительность этих трудов, достаточно вспомнить известные работы В. Штерна, А. Гезелла, А. Валлона и его учеников, Л. Выготского и его последователей, Ж. Пиаже и его сотрудников и продолжателей.

Исследования одних ученых имеют преимущественно описательный характер, работы других, в числе которых необходимо назвать Л. Выготского, А. Валлона, Ж. Пиаже, изобилуют психогенетическими объяснениями описываемых фактов. К примеру, Лев Выготский, характеризуя соотношение мысли и речи, пишет, что исходной предпосылкой его исследования является «общее учение о генетических корнях мышления и речи»[17]. Во всех своих психологических исследованиях Л. Выготский использует экспериментально-генетический метод, применяемый также его сотрудниками, учениками и последователями — А. Лурия, А. Леонтьевым и многими другими. Ж. Пиаже в книге «Шесть очерков по психологии», в главе, посвященной проблемам генетического метода в психологии, заявляет, что, поскольку процесс образования механизмов мышления у ребенка лучше всего объясняет их строение и функционирование у взрослого, постольку научная психология должна исходить из идеи развития. В работе «Психология ребенка», где четко и ясно излагается концепция, разрабатывавшаяся автором на протяжении сорока лет, Пиаже разграничивает понятия «психология ребенка» и «генетическая психология», объясняя различие между ними следующим образом: первая изучает ребенка как такового, в то время как сферой применения второй является общая психология (изучение восприятия, мышления и т. п.), поскольку она призвана раскрыть функционирование общих

механизмов мышления через их складывание у ребенка.

Следует отметить, что в работах отдельных авторов, несмотря на методологические расхождения, имеются и принципиальные совпадения в том, что касается последовательности наблюдаемых феноменов. Это обстоятельство, несомненно, подтверждает существование общих законов развития. Если же говорить о расхождениях, то наиболее значительные из них вызваны, на наш взгляд, разными философскими предпосылками, исходя из которых ученые интерпретируют наблюдаемые факты.

Общая психология стала самостоятельной наукой немногим более ста лет назад. В выработке ее понятийного аппарата, принципов и методов исследования отразились разные подходы к объяснению происхождения и сущности психических феноменов. Одни авторы в построении своих гипотез опирались главным образом на естественные науки, другие — на науки общественные. Различные подходы проявились также в дискуссиях о роли приобретенного в психических функциях и в характерных чертах личности (последняя проблема и сейчас остается предметом интенсивных исследований и споров).

В течение последних десятилетий отчетливо наметился значительный интерес к углубленному исследованию процессов познания. Речь идет прежде всего о попытках определить, каким образом субъект получает, усваивает и перерабатывает информацию. Изучение этих процессов стимулирует развитие педагогики. Даже в странах, где в свое время были широко распространены бихевиористские концепции, признание того, что теория обучения, базирующаяся на механических моделях «стимул—реакция» или «стимул—ответ», имеет периферийный характер и игнорирует сложность процесса мышления, дало новый импульс исследованиям. Так, отказались от представления о мозге как о телефонной станции, соединяющей стимулы и реакции. Стали считать более адекватным сравнение мозга с «хранилищем карт», в котором стимулы классифицируются и группируются прежде, чем следует ответ; соответственно было признано, что при проведении опытов необходимо иметь в виду эти «когнитивные карты»[18]. С другой стороны, попытки применить теорию информации к изучению психических процессов также привели к необходимости трактовки познания как промежуточного процесса, а не простой реакции.

Хотя по ряду проблем, непосредственно связанных с темой этой работы, не существует общепринятых решений, тем не менее по некоторым, весьма важным вопросам взгляды крупнейших психологов разных стран во многом совпадают. Эти совпадения служат нам отправной точкой для анализа психофизиологических

основ предмета нашего рассмотрения, тем более что они отчетливо проявляются в разработке таких проблем, как роль моторики на элементарном сенсорном уровне, как характер восприятия ребенка, роль движений и активной деятельности в развитии восприятия и механизмов формирования представлений. Кроме того, подавляющее большинство ученых обнаруживают общность во взглядах между собой и тогда, когда подчеркивают важность объединения слова с сенсорным материалом для осмысления того, что чувствуется и воспринимается.

10. Быстрое развитие мозга и образование функциональных механизмов

Переходя к этой теме, я хотела бы прежде всего привести несколько высказываний выдающихся французских ученых (по материалам прессы.— *А. Л.)*. В интервью, данном в 1970 году, лауреат Нобелевской премии по медицине Жак Моно, бывший тогда директором Института Пастера, сказал: «Что делает человека человеком? Могу доказать — две вещи: во-первых, воспитание и, во-вторых, его геном — это ясно. Но каковы генетические ограничения, накладываемые на воспитание? Каков генетический код восприятия? Об этом мы ровным счетом ничего не знаем, что весьма прискорбно — ведь это самая волнующая, самая важная для нас проблема».

Несколько лет спустя Жан Бернар, член французской Академии и Совета Института Пастера, заявил в интервью, что, по его мнению, не всегда достаточно четко проводится граница между тем, что присуще человеку, и тем, что присуще животному. А это ведет к затушевыванию того обстоятельства, что у животных гораздо сильнее, чем у человека, проявляется генетическая предопределенность. Жан Бернар солидарен с точкой зрения Франсуа Жакоба, утверждавшего, что человека в конечном счете определяет его способность к обучению. Такой подход представляется Жану Бернару наилучшим решением проблемы. Хотя какие-то органические характеристики действительно передаются по наследству, тем не менее состояние нервной системы может меняться, поскольку оно зависит от окружающей среды и воспитания. Именно своей нервной системой человек отличается от животных, заключает Жан Бернар. Еще ранее известный психолог А. Пьерон утверждал, что новорожденный — только потенциальный человек; если его изолировать, он так и не

сможет стать человеком. И лишь в своих отношениях с другими людьми человек должен учиться быть человеком.

Разумеется, мозг новорожденного не индентичен мозгу взрослого, однако все ученые признают, что новорожденный — такой же человек со своей нервной системой, отличающей его от других существ. И если сегодня некоторые психологи говорят об «очеловечивании ребенка», то это всего лишь метафора, используемая для того, чтобы подчеркнуть постепенность формирования психических функций современного человека.

Нейронное строение мозга и высшей нервной деятельности исследовалось многими выдающимися учеными. В их работах указывается, что человеческий мозг состоит из более чем 10 миллиардов нервных клеток (нейронов). Характерная особенность нейронов — пластичность: они могут образовывать связи друг с другом, а при необходимости и преобразовывать их. Кроме того, каждая клетка может находиться в разных состояниях на разных уровнях возбуждения. Выполняя свои функции в мозговой деятельности, нейроны группируются в миллионы цепей.

Современные исследования показали, что развитие мозга происходит с огромной скоростью. У девятимесячного ребенка мозг весит 50% от веса мозга взрослого человека, в два года — 75%, в шесть лет — 90%, а оставшиеся 10% прибавляются в следующие десять лет.

Как свидетельствуют факты, полученные различными науками, это быстрое развитие функционально. Медицина доказала, что при органических дефектах мозга умственные функции лучше всего восстанавливаются в первые месяцы и годы жизни человека. Отмечается также, что неизбежное в этих случаях перераспределение физиологических механизмов умственных функций осуществляется наилучшим образом именно в период быстрого развития мозга.

С другой стороны, педагогам хорошо известны результаты психо- и социолингвистических исследований роли стимуляции и воспитания в овладении родным языком и в образовании познавательных функций у ребенка дошкольного возраста. В некоторых педагогических работах экспериментального характера делается вывод, что в период наиболее быстрого развития мозга особо важное значение приобретает адекватная стимуляция.

11. Познание и работа мозга.

Существование некоторой врожденной исходной структуры в центральной нервной системе признается представителями разных теорий, рассматривающими познание как процесс, связанный с работой мозга. Эта первоначальная, генетически заданная стадия сменяется последовательностью состояний, развивающихся в зависимости от внешней среды. Наибольшие споры вызывает определение степени влияния среды и поиск оптимальных путей воздействия на организм с целью ускорения его развития.

Известный американский лингвист Ноам Хомский и некоторые другие ученые считают, что познавательные структуры так же сложны, как и физиологические структуры человеческого организма. Поэтому образование познавательных структур (в том числе и языка) необходимо изучать так, как изучаются органы тела, а эволюция языка должна рассматриваться как «постепенное созревание специализированной структуры» с врожденным, генетически заданным ядром. Хомский поясняет при этом, что термин «орган» не означает что-то физически ограниченное. По его мнению, развитие языка и познавательных функций в основе своей, очевидно, связано с генетическим уровнем, хотя, разумеется, требует и соответствующей среды. Познавательная способность является наиболее существенной характеристикой человеческой деятельности.

Однако многие выдающиеся психологи, чьи идеи оказывают сейчас сильное влияние на педагогику (хотя результат их использования все еще беднее, чем теоретические прогнозы), наоборот, отвергают гипотезу генетической заданности в узком значении этого термина, полагая, что всякая познавательная деятельность, так же как и другие аспекты человеческого поведения, складывается в результате постепенного развития.

Так, Ж. Пиаже считает, что использование в психологии категории врожденности не решает проблемы, а только переводит ее на биологический уровень. Хотя значение созревания нервной системы и неоспоримо, в детской психологии, утверждает Пиаже, оно часто преувеличивается, так как созревание нервной системы открывает широкий спектр возможностей, а отсутствие созревания накладывает ряд ограничений; однако вне реального опыта и социального общения эти возможности не проявляются. Влияние среды, согласно Пиаже, увеличивается с возрастом ребенка как в плане физиологическом, так и интеллектуальном. Психология ребенка не может ограничиться фактором биологического созревания, поскольку те феномены, с которыми

она имеет дело, зависят и от приобретенного опыта, и от социальной жизни вообще.

Профессор психологии Александр Лурия в лекциях, прочитанных в 1958 г. в Лондоне и изданных отдельной книгой под названием «Речь и поведение», называет одним из достижений современной научной психологии стремление к изучению генезиса умственных процессов, к анализу их становления и развития. Он указывает, что в основе всех его работ лежит принцип развития, согласно которому умственные акты, такие, как категориальное восприятие, логическая память, активное внимание и произвольное действие, являются результатом длительной эволюции поведения ребенка.

А. Лурия считает, что, только рассматривая указанные комплексные аспекты психической деятельности как образующиеся на протяжении социальной истории человечества и впоследствии включенные в функциональную корковую систему отдельного человека, можно осуществить научный анализ высших форм психической деятельности. Описывая нейрофизиологические механизмы, он вводит в обращение термины «функциональные органы», «динамическая локализация функций» и «функциональная система», используемые и другими исследователями.

В своих лекциях Лурия, обращаясь к работам Л. Выготского, выделяет главную идею, лежащую в основе его теории: психические функции являются результатом социального развития ребенка, в процессе которого создаются новые функциональные системы. Концепция постепенного складывания человеческой психики подчеркивает важность связи ребенка с миром взрослых.

12. Этапы развития детского мышления в теориях Валлона, Выготского и Пиаже

На одном из симпозиумов, организованном французской Психологической ассоциацией[19], профессор П. А. Остеррит сообщил, что, проанализировав 18 теорий, в которых выделяется свыше 60 разных отрезков времени, рассматриваемых авторами как отдельные стадии умственного развития ребенка, он пришел к выводу, что причиной подобного разнообразия является неодинаковое понимание термина «стадия». Чаще всего в качестве отдельных стадий выделяются — последовательно — возрасты в 1, 3, 7, 12, 14, 18 лет. Остеррит указал на

необходимость определить совпадения в различных взглядах на содержание стадий, что будет способствовать созданию единой концепции развития личности ребенка.

На том же симпозиуме французский профессор Рене Заззо высказал мысль, что, несмотря на явные разногласия между Валлоном и Пиаже, оба они отвергают как концепцию гетерогенного мышления, согласно которой стадии развития различаются столь значительно, что между ними, в сущности, нет ничего общего, так и теорию постепенной эволюции, согласно которой под развитием подразумеваются простые количественные изменения. Жан Пиаже выявил переменные и постоянные факторы в развитии ребенка. Анри Валлон в свою очередь отметил динамическое единство развития, особо подчеркнув, что самореализация ребенка ориентирована на взрослого как на представителя вида. Все это не означает, однако, отказа от концепции функциональных стадий. Валлон полагает, что возникают моменты психической эволюции, при которых создаются условия, делающие возможной перестройку интеллекта. В целом это достаточно сложный процесс. Нельзя сказать, что стадии просто следуют друг за другом; новая стадия, происходя из предшествующих ей форм, не подавляет их, но она содержит новый способ детерминации, который доминирует над более простыми детерминациями предшествующих стадий. От стадии к стадии психогенезис ребенка, несмотря на разнообразие составляющих его отрезков развития, сложность определяющих факторов и функций, сохраняет эту специфику. «Фрагментарное» развитие ребенка невозможно — оно противоречило бы природе. В каждом возрасте появляется что-то новое, но неразрывно связанное с предыдущим. В последовательно сменяющихся стадиях развития ребенок остается отдельной целостной индивидуальностью.

Разъясняя выдвинутое им положение о развитии интеллекта, Ж. Пиаже во многих своих работах вновь и вновь возвращается к вопросу о трех основных стадиях этого процесса и о диалектическом характере перехода одной стадии в другую. Так, например, в «Психологии ребенка» (Ж. Пиаже и Б. Ингельдер)[20] утверждается, что существуют три всеобъемлющие стадии, каждая из которых следует за предыдущей, являясь результатом последней, которую она превосходит. Сказанное относится также и к первой стадии, поскольку известно, что: 1) образование схем сенсомоторной деятельности продолжает и преодолевает органические структуры эмбриогенеза; 2) складывание семиотических отношений мышления и межиндивидуальных связей интериоризирует эти схемы, перестраивая их в новом

плане представления, в результате чего вырабатываются совокупности конкретно-операциональных структур взаимодействия; 3) с 11 —12 лет складывающееся формально-операциональное мышление перестраивает систему конкретных операций, подчиняя ее новым структурам, развитие которых будет продолжаться в течение всей жизни человека.

Ж. Пиаже и Б. Ингельдер подчеркивают также, что порядок следования стадий постоянен, хотя время достижения той или иной стадии может варьироваться у разных индивидов в зависимости от умственного развития и окружающей среды. Развитие, таким образом, может проходить с опережениями и запаздываниями. Авторы весьма подробно разрабатывают это положение, и к нему следует отнестись особенно внимательно, поскольку в дошкольной педагогике оно часто интерпретируется неправильно.

Лев Выготский в своей книге «Мышление и речь» также рассмотрел различные этапы развития функций мышления у детей. Он провел исследование, которое позволило ему показать, как человек оперирует полученной информацией, как складываются самые сложные функции мышления. Выготский и его сотрудники использовали экспериментально-генетический метод, благодаря которому они получили возможность описать внутреннюю динамику процесса образования понятий. В результате выяснилась подлинная сущность этого процесса, причем в том виде, в каком он протекает в действительности, с учетом влияния среды и воспитания. Метод Выготского не был ни эмпирическим, ни чисто описательным, это был метод, экспериментально моделирующий процессы развития.

Л. Выготский считал, что, хотя развитие процессов, приводящих впоследствии к формированию научных понятий, уходит своими корнями глубоко в детство, однако только в переходном возрасте вызревают, складываются и развиваются те интеллектуальные функции, которые в своеобразном сочетании образуют психическую основу процесса формирования научных понятий.

Л. Выготский тоже разделяет формы детского мышления на три основные ступени, схожие по своим основным характеристикам с тремя стадиями, описанными Пиаже. Каждая из ступеней в свою очередь подразделяется на несколько этапов.

Первая ступень соответствует самому раннему детству — до трех лет. Формирование речи характеризует основной этап этой ступени, являющийся началом перехода от представлений без слов к представлениям, направляемым речью и выражаемым через речь посредством значения слов. Вначале «значением слова

является... не определенное до конца, неоформленное синкретическое сцепление отдельных предметов, так или иначе связавшихся друг с другом в представлении и восприятии ребенка в один слитный образ. В его формировании решающую роль играет синкретизм детского восприятия или действия, поэтому образ крайне неустойчив. Как известно, ребенок и в восприятии, и в мышлении, и в действии обнаруживает тенденцию связывать на основании единого впечатления самые разнообразные, не имеющие внутренней связи элементы, приводя их в нерасчлененный слитный образ. Эту тенденцию Клапаред назвал синкретизмом детского восприятия, П. П. Блонский — бессвязной связанностью детского мышления...

...Мы описали то же явление в другом месте как тенденцию ребенка замещать недостаток объективных связей переизбытком субъективных связей и принимать связь впечатлений и мыслей за связь вещей... В этом обилии синкретических связей, этих образуемых с помощью слов неупорядоченных синкретических кучах предметов отражены в значительной степени и объективные связи постольку, поскольку они совпадают со связью впечатлений и восприятий ребенка»[21] (подчеркнуто нами.— *А. А.)*.

На последнем этапе этой ступени «синкретический образ, эквивалентный понятию, образуется на более сложной основе и опирается на приведение к одному значению представителей различных, прежде уже объединенных в восприятии ребенка групп. Все они, вместе взятые, ничем внутренне не связаны между собой и представляют такую же бессвязную связность кучи, как эквиваленты понятий на двух предшествующих этапах»[22].

Вторая ступень совпадает с классическим периодом дошкольного воспитания — с трех лет до поступления в школу. Этот участок пути, по которому идет детский разум к формированию понятий, подразделяется на этапы и включает множество разных типов мышлений. «Мы не могли бы лучше обозначить своеобразие этого способа мышления,— добавляет Л. Выготский,— чем назвав его мышлением в комплексах»[23].

(Заметим, что этот термин не следует путать с «комплексной системой» школьного обучения. Различая два понятия, Выготский пишет, что при комплексной системе, одно время широко распространенной в школах СССР, педагоги «ориентировались на линию наименьшего сопротивления, на слабость ребенка, а не на его силу»[24], закрепляя у детей слабые стороны мышления дошкольного периода.)

По мнению Л. Выготского, достигая мышления в комплексах, ребенок поднимается на качественно новый уровень по

сравнению с предыдущей ступенью. Характерные черты мышления в комплексах таковы.

1. Ребенок на этой ступени частично преодолевает эгоцентризм и перестает принимать связь собственных впечатлений за связь вещей. Ему становятся понятными отношения вещей, он стремится объединять предметы в уме посредством действительных связей, существующих между ними. В этом, как полагает Выготский, и состоит решающий шаг на пути отказа от синкретизма и завоевания объективного мышления;

2. Мышление в комплексах — связное и объективное мышление, хотя оно и не отражает объективные отношения так же, как мышление понятийное. Связи между компонентами комплекса скорее конкретные и физические, чем абстрактные и логические (Выготский использует последний термин в его строго научном значении);

3. Ребенок в своем непосредственном конкретном опыте обнаруживает связи, составляющие комплекс. Таким образом, комплекс — это прежде всего конкретное объединение групп предметов на основании их действительных связей друг с другом. Каждая фактическая связь может привести к включению данного элемента в комплекс.

На этой ступени развития один за другим следуют несколько видов комплексов: 1) ассоциативный комплекс — группировка предметов на основе перцептивного сходства; 2) комплекс-коллекция — группировка предметов на основе их вхождения в практическую операцию; 3) цепной комплекс — динамическое последовательное объединение отдельных звеньев в одну цепь. Именно в цепных комплексах отчетливо проявляется нагляднoконкретный и образный характер мышления.

Комплекс, как его определяет Л. Выготский, не выводится, подобно понятию, из составляющих его элементов. Мышление в комплексах существенно отличается от мышления в понятиях. Особенность состоит в том, что в комплексе отсутствует иерархическая связь и иерархические отношения. Каждый элемент комплекса может объединяться как с целым, выраженным в комплексе, так и с отдельными элементами, входящими в его состав. Эти связи, слияние общего и частного, некая психологическая амальгама, характерны в первую очередь для цепного комплекса, а затем уже для комплексного мышления как такового.

Завершая картину развития мышления в комплексах, Л. Выготский останавливается еще на одном, последнем этапе, имеющем огромное значение как в экспериментальном, так и в реальном жизненном мышлении ребенка. Этот этап, называемый

стадией псевдопонятий (или до-понятий в терминологии других авторов), с одной стороны, связан с пройденной ребенком ступенью мышления в комплексах, а с другой — служит своеобразным мостом, переходным звеном к образованию развитой системы понятий в полном смысле этого слова. Именно этот этап, считает Л. Выготский, доминирует в мышлении дошкольника: ведь псевдопонятия, соответствующие значению слов, на самом деле развиваются не спонтанно, их развитие определяется значением слова в речи взрослого.

Исследование этапов формирования понятий проводилось Л. Выготским с целью установления в этом процессе функциональной роли речи и общения. С помощью экспериментально-генетического моделирующего метода он пришел к совершенно определенным выводам как относительно использования слова для управления вниманием, так и относительно осуществляемого посредством знаков выделения отдельных элементов, их дальнейшего синтезирования и кодификации.

13. Конкретное мышление, перцептивная деятельность и усвоение ребенком родного языка

Один из последователей Льва Выготского, доктор филологических и психологических наук А. А. Леонтьев рассматривает комплексы как особые «единства», он подчеркивает, что единства — это все еще не понятия, поскольку в понятии предметы обобщаются по существенному признаку, а единства образуются по многочисленным случайным признакам. Когда на помощь приходит язык, ребенок уже не должен сам выбирать существенные признаки и группировать их. Постепенное усвоение значений слов включает в один класс одинаково обозначаемые объекты. Например, то, что часы характеризуются определенными объективными признаками и вообще составляют единый класс объектов, объединенный единым понятием, ребенок узнает благодаря языку.

Здесь хотелось бы подчеркнуть, что, когда взрослый учит ребенка новому слову, он не передает, не навязывает ему свой способ мышления об обозначаемом предмете. Однако, когда ребенок усваивает слово, значение самого слова ориентирует его определенным образом в окружающей действительности, помогает узнавать, различать, классифицировать и удерживать в памяти воспринимаемые предметы, признаки, явления. Язык

каталогизирует то, что человек «получает» через органы чувств — воспринимаемую информацию, «интериоризируя и перестраивая ее в плане представления» (Пиаже).

Значения слов в восприятии ребенка соотносятся с теми же предметами, с какими они соотносятся у взрослого. Без этого было бы невозможно общение. Когда дошкольник узнает, классифицирует и называет куб, круг, цилиндр, квадрат, треугольник и т. д., он говорит о тех же «предметах», что и взрослый. То же происходит и когда ребенок называет пианино, виолончель, орган, литавры, барабан. Иногда утверждают, что одно и то же слово имеет разные значения для ребенка и для взрослого, что у взрослых значение слова богаче. Но подобный взгляд не вполне точен: ведь если бы эти значения слишком сильно различались, не могла бы состояться коммуникация. Разница заключается в том, как взрослый и ребенок думают о предмете. Дошкольник находится на этапе конкретного мышления, еще не отделившегося в полной мере от восприятия, т. е. он руководствуется в основном воспринимаемыми внешними характеристиками. Взрослый же, наоборот, оценивает предмет в соответствии с достигнутым им уровнем абстрактного, понятийного мышления, с имеющимися у него научными знаниями.

Когда современный ребенок в возрасте около трех лет поступает в детский сад, он уже достиг высокого уровня в освоении родного языка и вступил в очень важную фазу физического и умственного развития. Учитывая изложенные выше взгляды выдающихся психологов (в частности, концепцию

А. Валлона, согласно которой новая стадия психического развития не подавляет предыдущие, но вырастает из них, создавая новый способ детерминации, а также учение о «второй ступени» Л. Выготского и учение о «новой стадии» Пиаже), различие между которыми имеет в основном терминологический характер, нельзя не признать, что всему дошкольному периоду в целом нередко приписывались лишь определяющие черты первой стадии и недостаточно принимались во внимание детерминирующие тенденции, которые необходимо стимулировать, чтобы ускорить, а не замедлить формирование умственной деятельности ребенка. Так, например, преувеличивалась роль обобщений, считалось, что обучение должно как можно дольше поддерживать первоначальную синкретическую форму восприятия и мышления.

Описанные стадии относятся в первую очередь к формированию умственной деятельности ребенка и не затрагивают всех сфер его развития, в том числе развития эмоций

и эмоциональных восприятий, играющих основную роль в музыкальном воспитании дошкольника. Однако их рассмотрение крайне важно для общей теории дошкольного воспитания, для частных методик, а также для уточнения разнообразных целей и конкретных задач музыкального воспитания, для уяснения его возможностей и перспектив как фактора, стимулирующего развитие умственной деятельности ребенка.

14. Роль действия и слова на элементарных сенсорных уровнях

Еще в начале XX века Мария Монтессори указывала, что в дошкольный период ребенок обладает большими способностями в области сенсорного вое-приятия и соответственно быстро осваивает новый опыт и знания определенного типа. Воспитание дошкольника должно быть направлено как раз на развитие этих функциональных особенностей.

Идеи, связанные со специфическим характером развития познавательных функций у дошкольника, были выдвинуты, разработаны и подняты на новый методологический уровень современными психологами. Сходство в их взглядах служит надежным фундаментом для углубленного анализа дидактических проблем в дошкольном воспитании.

Современные теории исходят из общепризнанного положения о непосредственной связи между манипуляциями ребенка с предметами и развитием у него интеллекта (Пиаже), мышления (Выготский). Об этой связи также говорит само заглавие одной из книг Валлона — «От действия к мышлению».

Анализируя элементарные сенсорные уровни, Валлон показывает, что на первых этапах развития ребенку необходимы сенсорно-моторные упражнения для более быстрого овладения различными сферами деятельности — тактильно-двигательной, видеомоторной, артикуляционно-слуховой — и что на основе осуществляемой взаимосвязи сенсорных и моторных функций деятельность ребенка начинает приобретать упорядоченный, а затем и осмысленный характер с учетом ее задач. Вначале, указывает Валлон, ребенок еще не может использовать вещи должным образом, но позднее моторная активность начинает управлять проявлением и развитием его умственных структур. Здесь, стало быть, можно говорить уже не об организации аппарата сенсорно-моторных «исследований» ребенком действительности, но о соединении его деятельности с познанием окружающего мира.

В своем выступлении на Женевском симпозиуме по психологии в 1955 г. Валлон отметил, что постепенное созревание нервных центров в раннем возрасте связывает между собой разные сенсомоторные поля коры головного мозга. Это значит, что «исследования» действительности, проводимые годовалым ребенком с помощью руки, недостаточны. Они осуществляются только в пределах «ближайшего пространства» — на длину вытянутой руки. Доминирующая на этой стадии сенсомоторная деятельность должна быть продолжена двумя другими видами деятельности, которые начинают развиваться на втором году жизни: хождением и речью. Имя (название), говорит Валлон, помогает ребенку выделить предмет из воспринимаемого комплекса, в который тот входит; теперь предмет воспринимается не только непосредственно, конкретно, но объединяется с другими, подобными ему предметами. Так, чашка становится чашкой независимо от ее формы, размера и цвета.

Пиаже в книге «Воспитание и обучение» также подчеркивает роль действий в дошкольном воспитании. Согласно новейшим представлениям, отмечает он, интеллект рождается в первую очередь из действия; развитие сенсомоторных функций как в свободной манипуляции, так и в системе восприятия, формирующейся из этой манипуляции, является разновидностью пропедевтики, необходимой для развития ума. Все это легко наблюдать у любого нормального ребенка. Но если процесс развития известен в деталях, то на него уже можно оказывать влияние, чем и должно заниматься дошкольное воспитание, опирающееся на точно установленные факты.

15. Сохранение значения перцептивной деятельности ребенка на разных уровнях познания.

В чем единодушны известные психологи

Известно, что в процессе познания окружающей действительности выделяются два качественно отличных, но тесно связанных между собой уровня: уровень сенсорного познания, на котором господствующую роль играют чувства, ощущения и представления, и понятийный уровень абстрактных, формально-логических операций.

В книге «Формирование символов у ребенка» Ж. Пиаже признает, что сенсорно-моторный интеллект, который в течение двух первых лет жизни координирует восприятие и движение,

приводя к образованию системы постоянных объектов, практического пространства и перцептивных констант форм и размеров, играет важную роль в умственном развитии человека вплоть до его совершеннолетия. И хотя сенсорно-моторный интеллект «перекрывается» впоследствии интеллектом понятийным, который определяет основную линию поведения, он тем не менее продолжает оставаться в течение всей жизни необходимым посредником между восприятием и понятийным мышлением. Пиаже указывает также, что детское восприятие принято считать синкретическим, или глобальным, однако это связано не столько с сущностными особенностями самого восприятия, сколько с недостаточностью применяемого анализа, сравнений, выводов, предположений, из-за чего «работа» восприятия предстает в ограниченном виде.

Восприятие, утверждает Пиаже, на всех уровнях активно и не сводимо к пассивной регистрации фактов. В этой связи Ж. Пиаже приводит высказывание К. Маркса из «Тезисов о Фейербахе»: «Главный недостаток всего предшествующего материализма — включая и фейербаховский — заключается в том, что предмет, действительность, чувственность берется только в форме *объекта*, или в форме *созерцания*, а не как *человеческая, чувственная деятельность*, *практика*, не субъективно»[25].

А. Лурия, выявляя значение языка для формирования сложных видов деятельности, указывает в одной из своих работ, что даже простое зрительное восприятие цвета и формы — это относится, конечно, и к восприятию предметов — есть результат деятельности, предполагающей осуществление проверки, сравнения, обозначения воспринимаемого предмета. По этому поводу А. Лурия ссылается на соображения, высказанные Л. Выготским в 1934 г. и Дж. Бруннером в 1957 г. Оба психолога утверждали, что восприятие в своей последней фазе требует включения цвета, формы и самого предмета в комплексную систему связей с помощью некоторой классификации или акта чувственного познания. А. Лурия полагает, таким образом, что восприятие не должно рассматриваться как элементарное действие, поскольку оно является интеллектуальным актом. В книге «Ощущение и восприятие», описывая роль ощущения и восприятия как источников познания, Лурия подчеркивает их активный характер. Как информация, поступающая через органы чувств («анализаторы», по определению И. Павлова), так и целостное восприятие предмета не являются пассивным отражением. Физиология свидетельствует, что в структуру ощущения всегда входит моторный компонент.

Аудитивное ощущение также предполагает непосредственное

участие моторных компонентов и в слуховом, и в связанном с ним артикуляторном аппарате. Участие моторных компонентов в ощущении может осуществляться на разных уровнях: как элементарный рефлекторный процесс или как комплексный процесс активной работы рецепторов. Но переход от сравнительно простых ощущений к комплексному восприятию не достигается «складыванием» отдельных ощущений или их элементарных «ассоциаций» с отдельными признаками. Процесс этот, по словам А. Лурия, является результатом аналитико-синтетической работы, выделяющей основные признаки, которые связывают воедино новые восприятия с ранее сложившимися образами.

При таком представлении о характере процесса восприятия учитывается, что восприятие информации о действительности не осуществляется только на элементарном уровне. В его структуру входит и высший уровень психической деятельности, в частности и язык. Когда предмет начинает обозначаться словом, процесс восприятия у ребенка коренным образом перестраивается. Быстрее различаются образы, ставшие теперь конкретными и объективными. Развитие восприятия — это не что иное, как развитие операций, направленных на раскрытие существенных свойств предметов для их идентификации. Быстрое схватывание — результат постепенной редукции анализирующих и узнающих движений и их превращения в «акт восприятия». Объективное восприятие человека, повторяет А. Лурия, складывается в процессе перцептивной деятельности и само по себе является ее редуцированным результатом.

Ошибка Л. Фейербаха, о которой, ссылаясь на К. Маркса, говорил Ж. Пиаже, состояла во взгляде на каждого человека как на «чувствующий объект» и на ощущения как на простые отражения действительности, будто бы речь шла только о рецепторной функции, а не о сенсорной активности человека.

Концепция ощущения и восприятия как практической деятельности, напротив, диалектически включает в себя субъективный фактор. Подтвердилось, что между формирующимися образами и выполняемыми движениями существует внутренняя связь. Зрительное восприятие объекта осуществляется посредством активной работы глаза; без движения глаза зрение было бы невозможно. То же происходит и с осязанием. Экспериментально было доказано, что восприятие внешнего воздействия производится по принципу обратной связи. Эти данные позволили преодолеть глубоко ошибочное представление о том, что отражение в интеллекте полученной информации связано лишь с односторонним воздействием

объекта на органы чувств. В противоположность этому в теории, утверждающей принцип активности, подчеркивается, что рецепторы отражают внешнее воздействие с учетом состояния высших зон мозга — его коры. Это значит, что характер влияния внешнего воздействия зависит не только от рецепторов, но и от сигналов, поступающих в обратном направлении — из центра на периферию.

Итак, из приведенного обзора можно сделать следующий вывод: психология развития утверждает, что структура восприятия складывается в онтогенезе. На первоначальных генетических ступенях восприятие тесно связано с движением и аффективными процессами. Затем начинают формироваться новые межфункциональные связи. В восприятии ребенка проявляется такое важное свойство, как константность. У ребенка появляется такой аспект развитого восприятия, как относительное постоянство наблюдаемых свойств, например формы, цвета, размера, тембра, высоты звука и т. д. Развитие восприятия сопровождается постепенным образованием новой психической системы, объединяющей восприятие и мышление в едином межфункциональном процессе. Одна функция теперь осуществляется внутри другой как ее составная часть, таким образом устанавливается межфункциональное взаимодействие. Поэтому и общая программа воспитания, и планирование разнообразных видов деятельности детей должны базироваться на учете характера мышления и в первую очередь на учете генетического и функционального взаимодействия, взаимопроникновения процессов восприятия, мышления и овладения речью.

16. Пение как вид деятельности и формирование способности восприятия музыкальных звуков.

Психофизиологические основы дидактики музыкального воспитания

Профессор А. Н. Леонтьев со своими сотрудниками провел серию экспериментов, имевших целью продемонстрировать различные проявления деятельности органов чувств человека. Содержание этих экспериментов, гипотезы и основные выводы описаны им в книге «Проблемы развития психики».

Исследовав внутреннюю динамику процессов ощущения и восприятия, Леонтьев подтвердил, что на раннем этапе развития

познание предмета производится исключительно посредством материальных операций с ним; при этом воздействие объекта на органы восприятия и деятельность самих органов восприятия образуют единство. Например, в процессе тактильного восприятия чем более изоморфным предмету будет движение руки, тем точнее будет воспроизводиться его форма и тем лучше формы будут различаться. Затем под влиянием конкретных операций деятельность органов восприятия перестраивается и превращается в действия рецепторных механизмов. При фактической встрече руки с предметом на ощупь воспринимаются его свойства (форма, величина). Ощупывая объект, рука «воспроизводит» его: идущие от моторного аппарата сигналы образуют в мозгу «образ» объекта. Аналогично происходит и работа аппарата зрения. Новым предметом этого исследования является обнаружение связи между формированием зрительного и тактильно-моторного опыта восприятия.

А. Н. Леонтьев уточняет, что в процессе тактильного восприятия «не сама ощупывающая рука, соприкасаясь с предметом, воспроизводит его контур, а ее движение»[26]. Анализ осязания, замечает Леонтьев, обладает тем преимуществом, что он имеет дело с процессом, существенное содержание которого реализуется в форме внешнего движения, наиболее доступного наблюдению и изучению. Кроме того, зрение и тактильное восприятие отражают объекты в пространстве, а слуховое восприятие связано с временной последовательностью возбуждений.

Как же проявляется в этих условиях роль моторных процессов в отражении специфических качеств звука? Слуховой орган, как известно, является наименее «моторным». Ухо, если можно так сказать, максимально непрактично, максимально отдалено от аппарата внешних мышечных движений. Впечатление о неподвижности органа слуха сохраняется, несмотря на наличие внутреннего проприомоторного аппарата уха; что же касается двигательных реакций наружного уха, то о малой их существенности достаточно свидетельствует факт отсутствия их у большинства людей.

Какие факторы приводят к складыванию процессов слуха в комплексную систему слухового восприятия?

Один из психологических экспериментов с использованием генетико-моделирующего метода, проведенный под руководством Леонтьева, состоял как раз в формировании способности звуковысотного восприятия музыкальной гаммы. Полученные результаты подтвердили определяющую роль голосового аппарата в формировании музыкального слуха. В этой связи А. Н.

Леонтьев напоминает, что еще в 1915 г. В. Келер, а затем и другие авторы отмечали значение активности голосового аппарата в процессе различения звуков по высоте.

Серия других экспериментов, проведенных с применением специальной методики исследования порогов звукочастотной различительной чувствительности, позволила Леонтьеву доказать наличие строгой зависимости между порогами различительной звуковысотной чувствительности и точностью вокализации заданной высоты, т. е. точностью интонирования звуков. Высота звука выступает как функция, в основе которой лежит механизм рефлекторных процессов, включающий в качестве необходимого и решающего компонента моторные реакции голосового аппарата в виде внешнего, громкого, или внутреннего, неслышного, «пропевания» высоты воспринимаемого звука. Общее значение этого факта, добавляет Леонтьев, может быть понято благодаря тому, что проведенное исследование было направлено на то, чтобы показать строение звуковысотного слуха как особой функции, не совпадающей с речевым слухом. Сравнительный анализ этих двух функциональных систем слуха позволил уточнить значение их моторных звеньев.

Как известно, звук характеризуется несколькими параметрами, свойствами, в том числе высотой, продолжительностью, тембром. Восприятие звука — не что иное, как отражение этих свойств. По тому, какие свойства звука воспринимаются, различаются рецепторные системы слуха: с одной стороны — звуковысотный слух, с другой — специфический речевой. Моторные компоненты этих двух типов слуха не совпадают. В речевом слухе моторным компонентом является артикуляция. Роль артикуляции в восприятии речи была подтверждена экспериментальными исследованиями.

В целом механизм слухового восприятия можно описать следующим образом:

а) раздражимость периферийного органа слуха создает необходимые условия для отражения специфических свойств звука;

б) конкретное осуществление этого отражения определяется участием того или иного моторного звена рецепторной системы. Моторное звено не только дополняет окончательный сенсорный эффект, но и входит в рецепторную систему как ее основной компонент;

в) процесс интонирования связан с отражаемыми свойствами звука так же, как и тактильно-моторные движения соответствуют очертаниям предмета. Основной механизм восприятия высоты звука аналогичен механизму тактильного восприятия формы.

Движения голосовых связок воспроизводят объективную природу звука, его свойств;

г) высота звука не сразу определяется точно. Сначала она ищется, затем в результате резонанса между сигналами артикуляторного аппарата и слухового рецептора процесс стабилизируется. Различение высоты звука, т. е. адекватное отражение его свойства, является результатом активного поискового процесса;

д) функциональный механизм музыкальной рецепции действует подобно механизму осязания. При осязании моторный орган вступает в непосредственный контакт с объектом восприятия, при слушании аналогом такого контакта является сопоставление сигналов по высоте основного тона.

А. Леонтьев утверждает, что «если вокальномоторное звено не включено в процесс восприятия частоты звуков, то это приводит к явлению настоящей «звуковысотной глухоты»[27]. Ту же идею выражает А. Лурия, когда указывает, что для определения качества звука его необходимо пропеть — лишь тогда звук станет достаточно чистым, чтобы его можно было выделить из близких ему созвучий.

С этим положением перекликаются наблюдения и дидактические рекомендации музыкального педагога Золтана Кодая, которые он опубликовал в предисловии к своей книге «Песни для маленьких людей». «Я не могу понять,— пишет Кодай, — почему в детских садах не практикуется пение без слов. Ведь сами дети с удовольствием напевают песни без слов, и это благотворно действует на развитие их слуха; интонируя мелодию, ребенок знакомится с песней». Кодай, таким образом, рассматривает пение как необходимый вид деятельности, поскольку разучивание мелодий путем их вокального воспроизведения развивает способность слухового музыкального восприятия.

Итак, кодификация звуков в соотносительных системах речевого артикуляторного слуха и слуха музыкального представляет собой активный процесс. Этот процесс протекает быстрее и успешнее, если его стимулировать и уделять ему достаточно внимания на ранних этапах развития музыкального слуха. Если дошкольник приобретает способность воспринимать высоту звука и ритм в мелодической структуре, если он чувствует ее выразительность, умеет выделять и усваивать разнообразные мелодии, это означает, что у него сложились перцептивные основы для развития музыкальности.

В своей работе по музыкальному воспитанию мы убедились, что правильно поставленное разучивание песен является самым

важным дидактическим приемом в развитии музыкальности у дошкольников. Когда голосовые связки у детей «настроены» правильно, их голос может передавать необходимые соотношения между высотой звука и ритмическим движением мелодии.

Глава II
О программах музыкального воспитания. Дидактические приемы обучения пению и другим видам ритмико-мелодической деятельности

1. Различные виды музыкальной деятельности

Психофизиологическое изучение музыкального слухового восприятия выявляет активный характер процесса кодификации звуков. Поэтому необходимо, чтобы наибольшее внимание музыкальному развитию уделялось именно в «сензитивный период», соответствующий быстрому развитию биологических структур мозга и формированию функциональных механизмов.

Еще раз напомним, что, хотя в музыкальном воспитании наиболее значительную роль играет пение, высокий уровень музыкальности может быть достигнут лишь при соответствующем сочетании пения с другими видами музыкальной деятельности. Следует сочетать, например, прослушивание с воспроизведением ритма на простых ударных инструментах, с ритмическими движениями под музыку.

Таким образом, мы исходим из необходимости активного прослушивания музыки и стимулирования организованного, направленного внимания. Это, на наш взгляд, является обязательным методическим условием формирования музыкального слуха и развития способности восприятия конкретных мелодических структур.

Прослушивание — органическая часть обучения различным видам музыкальной деятельности, одна из основ музыкального воспитания.

Ребенок должен постепенно научиться слушать музыкальный звук — воспринимать и различать его высоту, тембр, силу и продолжительность. Это достигается в результате сравнения звуков, сопоставления их друг с другом. Поэтапный характер обучения диктует необходимость определенного подбора музыкального материала — песен и музыкальных игр,— удобного для сопоставления звуков на основе сходства и контраста.

Внимательное и активное прослушивание должно научить детей не только различать, но и определять тембр голосов людей и птиц, силу звука (сильный, более сильный; слабый, более слабый), его высоту (высокий, более высокий; низкий, более низкий) и длительность (короткий, более короткий; долгий, более долгий), а также оценивать экспрессивное значение музыкального произведения.

2. Взаимосвязь перцептивной деятельности и речи

Результаты чувственного музыкального опыта можно обозначить посредством слова. Наименование свойств звука (как и наименование цвета, формы и величины предметов) играет очень важную роль в развитии восприятия и формирования представлений. Такую же важную роль играют названия инструментов и обозначения их характерных свойств. К примеру, старшие дошкольники могут получить общие сведения об основных группах музыкальных инструментов в симфоническом оркестре и даже научиться узнавать звучание отдельных инструментов в этих группах. Воспитатель должен учитывать, что открывающийся перед ребенком мир звуков имеет для него такое же значение, как окружающий его предметный мир.

В процессе воспитания слово организует чувственный опыт в сознании ребенка, благодаря чему результаты этого опыта не остаются изолированными и разобщенными, как случайные впечатления, они соотносятся друг с другом, систематизируются, осмысляются и включаются в процессы восприятия, формирования мышления, овладения речью.

У дошкольников образуются особые системы представлений в точном значении этого термина — то, что Пиаже называет «символическим воспроизведением отсутствующей реальности». Уже сложившиеся представления становятся основой для формирования новых восприятий. Установление взаимосвязи между удержанными в памяти ощущениями, восприятиями, представлениями и речью обеспечивает успешное развитие познавательной деятельности ребенка.

Таким образом, программа музыкального воспитания детей должна быть тесно связана с работой, направленной на развитие речи и мышления у дошкольников. Это положение лишний раз подтверждает справедливость выдвинутого выше тезиса: желательно, чтобы музыкальным воспитанием дошкольника занимался каждый педагог-воспитатель, даже если в детском саду

работает профессионал — учитель музыки.

3. Прослушивание и пение.

Пение педагога: подсказка и стимул

Разучивание песен начинается с их прослушивания. Для этого необходимо создать спокойную, доброжелательную обстановку, которая помогла бы детям наилучшим образом проявить свои способности. Желательно, чтобы сам педагог умел петь правильно поставленным голосом, четко выводить мелодию. Кстати, голос женщины по своей тесситуре очень близок к голосу ребенка (а подавляющее большинство воспитателей в дошкольных учреждениях — женщины).

Пение педагога становится для детей образцом. По ходу занятия полезно дать детям прослушать ту же мелодию, исполненную на каком-либо музыкальном инструменте. Как известно, некоторые преподаватели музыки считают, что при обучении дошкольников пению надо использовать лишь голос. Мы в нашей практике не придерживались столь категоричных взглядов, считая, что можно использовать и голос, и музыкальные инструменты. Поэтому воспитатель должен уметь исполнить мелодию разучиваемой песни и на каком-нибудь музыкальном инструменте. Мой собственный опыт педагогической работы, особенно в качестве директора детского сада и методического руководителя педагогического коллектива, достаточно убедительно подтвердил справедливость этой точки зрения. Важно отметить также, что предлагаемый здесь подход отвечает реальным условиям работы в детских садах.

В результате целенаправленной работы педагога дошкольник должен научиться сравнивать различные исполнения песни, находить сходство. Так, он должен уметь определить, что музыкальный инструмент и голос воспроизводят одну и ту же мелодию.

Обучение следует начинать с наиболее простых музыкальных произведений, практически известных всем детям,— считалок, колыбельных, хороводов,

музыкальных игр. У нас в Уругвае к числу таких произведений относится, например, «Антон Пирулеро» (см. стр. 121). Кроме того, мы не раз замечали, как нравится даже самым маленьким детям слушать уже известные им мелодии, сыгранные воспитательницей на пианино, гитаре или флейте.

Слушая педагога и понемногу начиная подражать ему, дети убеждаются, что они и сами могут воспроизводить музыку голосом. Подобные упражнения помогают им понять, что существуют разные виды, разные способы пения, что голосом можно пользоваться по-разному.

Итак, прослушивание составляет необходимую часть работы над музыкальным произведением, первый ее этап. Только после многократного внимательного прослушивания можно переходить к следующему этапу — к пропеванию мелодии всеми детьми одновременно с воспитателем. Сначала они поют ее тихо, почти шепотом, чтобы голос педагога, по которому они «выверяют» свое пение, был отчетливо слышен каждому. Слабое звучание не препятствует воспроизведению длительности и других основных характеристик звука. При тихом пении голосовые связки «настраиваются» так же, как и при громком. Воспроизведение звуков, подстраивание своего голоса к голосу педагога и голосам других детей формируют способность аудитивного (слухового) контроля. Ребенок должен научиться правильно интонировать мелодию еще до того, как узнает слова песни. На всех этапах работы над песней ребенка следует учить сравнивать звучание голоса педагога со звучанием музыкального инструмента, свое

пение с пением воспитательницы и с пением других детей.

Развивая в детях способность сравнивать, мы тем самым создаем условия для дальнейшего совершенствования исполнения песни — для более точной ее интерпретации, более гибкого интонирования, выразительной передачи оттенков, для слитного пропевания «залигованных» нот, выработки приятного звучания. Ребенок должен научиться распознавать все эти характеристики, то есть уметь слышать свое пение и управлять своим голосом, достигая нужного звучания. Заметим, кстати, что дети очень любят слушать звучание голосов и особенно звучание собственного голоса. Поэтому занятие надо организовывать так, чтобы пение в сопровождении музыкальных инструментов обязательно чередовалось с «чистым» пением.

Таким образом, при обучении пению необходимо использовать формы дифференцированного восприятия элементов музыкального произведения. Когда же ребенок поет сам, он воспринимает только «целую» песню. Наша практика подтвердила справедливость точки зрения ряда известных музыкальных педагогов, которые полагают, что добиваться адекватного воспроизведения ритма и тона надо в процессе пения и посредством пения. Это обстоятельство подчеркивает важность качества песенного репертуара и его разнообразия. Отбирая для дошкольников песни, надо учитывать не только общие требования музыкального воспитания, но и конкретные индивидуальные особенности и интересы современных детей.

Хотелось бы сказать несколько слов и о необходимости поощрять творческую деятельность детей, которые любят сами «придумывать» песенки или разыгрывать их. Простейшей начальной формой стимулирования творческой активности является диалогизация разученных или разучиваемых песен. Удобна для такой работы, например, песня «Не дадим и половинки», включенная в антологическую часть этой книги (см. стр. 152).

4. Диапазон вокальных возможностей детей от трех до пяти лет

Многие ученые и практики отмечают, что определение диапазона вокальных возможностей детей от трех до пяти лет связано с большими трудностями. И действительно, в научной литературе можно встретить самые разные мнения и самые противоречивые рекомендации по этому вопросу. Золтан Кодай,

например, строит свои песни для дошкольников на пяти нотах (от «ре» до «си») и советует не выходить за пределы этого диапазона. Однако другой известный музыкальный педагог Эдгар Вилме считает, что ребенок, научившийся слушать музыкальное произведение, легко пропевает октаву, поэтому не имеет смысла ограничивать его пятью нотами. Неоднозначно решается вопрос и относительно доступного детям регистра. Одни авторы полагают, что у трех-пятилетних детей могут быть только низкие голоса («ля» — «ми», т. е. квинта с «до» в центре), в то время как другие утверждают, что еще в раннем возрасте дети могут петь в верхнем регистре и при этом в достаточно широком диапазоне («до» — «до»). По-видимому, в мнении тех и других есть «своя» истина. Дело в том, что на качество, высоту и диапазон детских голосов оказывает несомненное влияние музыкальная культура того окружения, в котором находится ребенок, а также — что имеет для нас первостепенное значение — наличие подходящих условий для развития его голосовых связок.

В некоторых сборниках детских песен применяется принцип дозированного отбора и расположения песенного материала. Так, в болгарском сборнике «Горный ручей» песни отобраны и расположены следующим образом: первая группа — «ре» — «ля», вторая группа — «ре» — «си», третья группа — «до» — «до».

Известный советский специалист по эстетическому воспитанию детей доктор психологических наук Н. Ветлугина сообщила результаты исследований, проведенных группой педагогов с 700 детьми, чьи голоса записывались на магнитную пленку и сопоставлялись по отдельным характерным признакам. Сопоставление позволило установить, что не существует четких границ между диапазонами, свойственными голосам детей различного возраста: типичные для отдельных возрастов диапазоны частично совпадают, как бы накладываются друг на друга. К тому же не менее 25% детей различных возрастов поют в одном и том же диапазоне. Материалы этого исследования послужили экспериментальной базой для определения основных тональных характеристик голосов. Что касается диапазонов, то здесь обработка полученных данных дала следующие результаты: у детей трех- и четырехлетнего возраста диапазон достигает чаще всего 5—6 нот, а самый большой диапазон, зафиксированный для этого возраста, не превосходит 8 нот. У детей в возрасте от четырех до пяти лет самый большой диапазон меньше 9 нот, а от пяти до шести — меньше 10. Были установлены также основные регистры, а это имеет очень важное значение, поскольку знание возрастной дифференциации регистров позволит уберечь голос ребенка от чрезмерного физического напряжения. Распределение

регистров по возрастным группам выглядит следующим образом: дети трехлетнего возраста — от «ре» до «ля» первой октавы; дети пятилетнего возраста — от «ре» первой октавы до «до» второй октавы; дети шестилетнего возраста — от «до» первой октавы до «ре» второй октавы. Прямые наблюдения и анализ записей показали, что ребенок стремится пропевать не весь диапазон, но лишь максимально доступные для него, «удобные» ноты. Отсюда напрашивается вывод, что для облегчения воспроизведения мелодии в тех тонах, которые ребенок должен воспринять и усвоить, в тесситуру песен надо вводить все рекомендуемые ноты.

5. Произношение и восприятие звуковой системы родного языка.

Фонетические упражнения

Мелодия песни строится так, чтобы в нужное время можно было сделать вдох. Краткая, удобная для ребенка музыкальная фраза позволяет ему дышать естественным образом.

Дети должны запевать песню одновременно, петь в лад, отчетливо, с хорошей дикцией произнося текст. Большое значение для организации исполнения имеет руководство педагога, который дирижирует хором, отмечая начало и конец музыкальной фразы. По ходу разучивания песни целесообразно, чтобы дети по очереди тоже дирижировали хором.

Хотя, согласно предлагаемой схеме, ребенок обучается пению в составе хора, педагог, разумеется, должен обращать внимание и на каждого ребенка в отдельности, добиваясь нужного качества исполнения.

Плохое произношение, с которым может столкнуться педагог, обучая ребенка пению, проявляется и в обычной речи. Ребенок овладевает звуковой системой языка в раннем возрасте, слушая речь окружающих его взрослых. Трехлетние и в меньшей степени четырехлетние дети часто неправильно произносят некоторые согласные и сочетания согласных.

В детском саду «Клуб Банко де ля Республика» в Монтевидео мы при участии всего педагогического коллектива проводили работу по ускорению процесса усвоения звуковой системы языка. Работая над произношением, мы в каждом отдельном случае определяли, не требуется ли ребенку

помощь специалиста-дефектолога для устранения значительных недостатков речи. Главным методом коррекции плохого произношения было развитие музыкального слуха. С каждым ребенком мы занимались индивидуально, широко используя различные наглядные средства — игрушки, предметы обихода, картинки.

Конкретный анализ речи детей трех-четырехлетнего возраста показал, что чаще всего они допускают ошибки в произношении характерных для испанского языка дифтонгов «уа, уэ, йэ», не произносят «р» в сочетаниях «пр, тр, др, бр, гр», выговаривают «т» вместо «с» и «ч», «проглатывают» «л» в сочетаниях «пл, бл, кл», неправильно выговаривают «р».

Основываясь на этих данных, мы подбирали рифмы, скороговорки, считалки, музыкальные игры и песни, в которых труднопроизносимые фонемы и комбинации фонем встречаются достаточно часто, так что ребенок при многократном повторении материала может легко выделить их и сосредоточить на них внимание. Организуя многократное повторение фонетического материала, мы учитывали также, что развитию речевого слуха способствуют артикуляционные движения органов речи и что артикуляционные упражнения составляют важную часть работы по правильному усвоению языка.

Придавая большое значение произношению, мы постоянно использовали отдельные элементы фонетических упражнений и в повседневном общении с детьми. Достигнутые позитивные результаты подтвердили и адекватность отобранного для этих целей дидактического материала.

Обучение песням, стихам, скороговоркам проводилось в форме групповых занятий. Вместе с тем педагоги, как уже упоминалось, индивидуально занимались с детьми, у которых наблюдалось отставание в выработке четкой дикции и правильного произношения.

В целом использованная нами методика позволила достичь высоких результатов в постановке произношения и дыхания у всех без исключения детей.

6. Интонирование и звучание

Сторонники активной методики музыкального воспитания отмечают необходимость специальной работы над голосом и разучивания песен. В связи с этим они подчеркивают важность выбранных способов прослушивания песен и развития голосовых связок. Эти способы оказывают влияние на качество интонирования и звучания песни. Качество звучания, как известно, зависит именно от степени сформированности и разработанности голосового аппарата, а качество интонирования — от координации голоса и слуха. Главным же фактором, определяющим качество интонирования и звучания песни, является, конечно, общее развитие музыкального слуха. Уровень

исполнения зависит и от самой песни — ее музыкальной организации и поэтического содержания. На эти аспекты следует обращать особое внимание при отборе песен для разучивания с дошкольниками.

7. Отбор песен с учетом их музыкальных и поэтических достоинств

В дошкольной педагогике считается, что народное творчество представляет собой один из основных или даже основной источник дидактического материала для музыкального воспитания. Это объясняется тематическим богатством народных песен, их мелодическим разнообразием, ритмической простотой, т. е. качествами, которые сближают песни с музыкальными играми, хороводами, маршами. Не удивительно поэтому, что различные сборники детских песен включают в себя фольклорные материалы.

Воспитатели, естественно, стремятся расширять и разнообразить уже готовые репертуары. В связи с этим мы хотели бы указать на две типичные ошибки. Одна из них состоит в том, что при отборе песни учитывается лишь ее «внешняя» приемлемость, насколько она приятна на слух. Нам кажется, что теперь, когда звукозаписывающие и воспроизводящие средства стали общедоступными, следует дифференцировать песни для прослушивания и песни для разучивания; песни для пения должны соответствовать всем требованиям, о которых мы говорили раньше. Другая ошибка состоит в монотонности отбираемого песенного материала, что является результатом чрезмерного стремления к простоте. При таком подходе предпочтение часто отдается низким по поэтическому уровню, лишенным всякого изящества и игровой рифмы дидактическим текстам и невыразительным мелодиям.

В работе с дошкольниками необходимо обогащать и разнообразить содержание сборников народных песен, учитывая то обстоятельство, что музыкальная деятельность должна волновать и радовать ребенка.

Бесспорно, поиски народных песен надо продолжать, но этого явно недостаточно. Эдгар Вильямс справедливо заметил, что каждый педагог может подготовить несколько коротких песен для собственных занятий. В самом деле, многие учителя прекрасно импровизируют и создают, опираясь на известные образцы, произведения, ориентированные на обучение детей разным видам

музыкальной деятельности. И все-таки лучше, если песни для детей создают поэты и композиторы. Такие песни, помимо высокого качества музыки и текста, должны быть веселыми или игровыми, что вызывает наибольший интерес у детей дошкольного возраста.

Нельзя, однако, не сказать и о том, что многие педагоги возражают против использования произведений, специально созданных для детей. Истина, по-видимому, однозначна: детям нужны лучшие образцы как народного творчества, так и профессионального (композиторов и поэтов).

Одним из важных условий оптимального подбора дидактического песенного материала является сотрудничество педагога с композитором и поэтом. Педагог, в частности, должен ознакомить их не только с возрастными особенностями восприятия детьми музыкального произведения, но и с основными задачами музыкального воспитания дошкольников. Так, для того чтобы поэт мог учитывать взаимодействие образа и слова в развитии мышления ребенка, необходимо, его «сориентировать», объяснив, какие вещи и явления привлекают в первую очередь внимание ребенка дошкольного возраста, как он их воспринимает, как через них «открывает» окружающий мир. Для того чтобы музыка оказывала нужное воздействие на детей, композитор должен знать, как влияют на формирование их вкуса популярные в данное время ритмы, постоянно звучащие по радио и телевидению песни.

Дидактическая ориентированность художественного творчества, отвечающего требованиям возрастной психологии и педагогики, отнюдь не влечет за собой неизбежную сухость, недостаток фантазии, бедность изобразительных средств. Как раз напротив. Песни и музыкальные пьесы для детей могут и должны быть подлинными произведениями искусства. И мы, пользуясь случаем, обращаемся к композиторам и поэтам с призывом посвящать детям лучшие образцы своего творчества. В качестве примера мы приводим в нашей скромной антологии стихи известных латиноамериканских поэтов. Музыка к этим стихам сочинена профессиональными композиторами.

Основной вид деятельности детей дошкольного возраста — это игра, которая способствует стремительному развитию воображения. На первых порах воображение формируется в деятельности, нуждающейся во внешней поддержке (игрушки, предметы обихода, с которыми играет ребенок, подражая взрослым). Затем складывается внутренняя деятельность, выражающаяся в свободной творческой непринужденности и непосредственности (рисунки, речь, ритмические движения и т.

п.). Но о чем мечтает современный ребенок? Каким должен быть, например, рисунок, сочетающий в себе правдоподобное изображение окружающей действительности с вымышленными, воображаемыми ребенком ситуациями?

Современная психология утверждает, что индивидуальное развитие личности (онтогенез) отражает этапы исторического развития человека (филогенез). Отсюда некоторые ученые делают вывод о предполагаемом сходстве между мышлением ребенка и мышлением дикаря.

Эта концепция дает о себе знать и в педагогике, особенно при решении самых сложных и самых запутанных вопросов: формирование речи и развитие родного языка, этапы эволюции творческой деятельности детей, выраженной в их рисунках, рассказах и т. п. Существуют интересные работы и по музыкальному воспитанию, объясняющие в соответствии с указанной концепцией наличие градации различных типов музыкальной деятельности.

Однако, на наш взгляд, прав Анри Валлон, подчеркивавший в своей книге «От действия к мышлению», что ребенок ближе своему современнику-взрослому, чем дикарю, и что его характерные особенности складываются в процессе общения.

В сборниках, которые мы предлагаем нашим коллегам[28], мы стремились учесть конкретные воспитательные и эстетические задачи при подборе разнообразных материалов для обучения детей разных возрастов. Педагоги дошкольных учреждений смогут, опираясь на свой вкус и учитывая особенности своей детской группы, выбрать те песни, которые соответствовали бы конкретным задачам музыкального воспитания на данный период.

8. Заучивать ли наизусть стихи и песни?

Значение игровой деятельности в развитии музыкальности и памяти

Воспитатели детских садов нередко спрашивают: следует ли прилагать дополнительные усилия, чтобы дети знали песню наизусть? Допустимо ли при этом заставлять их повторять много раз слова и пропевать отдельные части мелодии? Всегда ли повторение бывает чисто механическим и всегда ли ребенок внутренне сопротивляется ему?

В качестве ответа приведем следующие соображения и примеры:

а) критериями при отборе песен и определении

последовательности работы с ними служат особенности поэтического текста и музыки;

б) текст песен должен быть рифмованным и ритмичным[29]. Дети лучше и быстрее запоминают ритмичные рифмованные стихи;

в) необходимо, чтобы дети понимали содержание стиха. Дети различают и в первую очередь усваивают те слова, которые соотносятся с имеющимися в их памяти образами и представлениями. Воспитатели должны добиваться осмысленного запоминания, а не механического. Если речь идет о «сюжетном» стихотворении, надо, чтобы дети воспроизводили его сначала посредством действий и слов логического порядка (причина—следствие). Они могут также инсценировать его содержание. После такой работы наступает этап усвоения, когда для точного воспроизведения стихотворного текста уже не нужны внешние действия;

г) легче всего запоминают маленькие дети. Обычно родители удивляются, видя, что их дети быстрее, чем они, выучивают песни, услышанные по радио. Часто считают, что у детей память лучше, чем у взрослых. Профессор А. Н. Леонтьев специально исследовал развитие памяти. По его мнению, тот широко известный факт, что маленькие дети быстрее заучивают стихи, декламируют их без всяких затруднений и дольше держат в памяти, объясняется не лучшей или худшей памятью малыша, но ее качественным отличием от памяти ребенка постарше. Особенно хорошо, добавляет Леонтьев, дети запоминают в процессе игры;

д) для развития музыкальности недостаточно, чтобы ребенок только воспринимал музыку, он должен аккумулировать получаемые впечатления, правильно воспроизводить мелодию песни, свободно петь и один, и в хоре. Повторение песен, «оттачивание» их исполнения, несомненно, развивает музыкальную память;

е) заучивание песен должно проводиться на коротких, но регулярно и часто повторяемых занятиях (поэтому воспитателю необходимо составлять план работы).

Проводя занятие, воспитатель стимулирует дидактическую деятельность дошкольников, но для них это — игра, которая еще долго остается по преимуществу таковой. Особенно широко следует использовать различные игры на узнавание компонентов музыкального произведения. Игры в различных видах и вариантах целесообразно проводить на всех этапах работы по музыкальному воспитанию. На более «продвинутом» этапе музыкального развития игра стимулирует необходимые произвольные действия

ребенка. Если базой системы музыкального воспитания являются основные положения возрастной психологии, то это эффективно способствует формированию различных психических функций. Аналогичным образом обстоит дело и с использованием в воспитательной работе в детском саду принципов общей методики воспитания: ускоряется и повышается уровень развития детей; дети постепенно начинают понимать, что именно от них хочет воспитатель, и начинают активно «помогать» ему. Если ребенку интересны предлагаемые воспитателем игры, в структуре его деятельности мало-помалу происходят важные сдвиги. Игра, продолжая быть ведущим видом деятельности, дополняется волевыми усилиями: ребенок уже сам становится инициативным и активным, он стремится сделать то, что умеет, чему уже научился, он хочет добиться успеха — и ему надо помочь в этом, поощрить его.

Начиная учить детей какой-либо песне, воспитатель должен предварительно продумать, какие дидактические приемы будет использовать. В каждой песне надо найти что-то интересное, какой-то забавный поворот, сравнение, шутку, словом, «изюминку», которая привлечет внимание детей и позволит без нажима несколько раз повторить песню.

Рассмотрим в качестве примера популярную детскую песенку, с которой мы часто начинали работу в группе:

Раз-два-три-четыре-пять,
Андреса уложили спать,
Шесть-семь-восемь-девять-десять,
А Андрес поет песни.

Взяв за руки ребенка по имени Андрес, воспитатель исполняет эту песню, песню «про него». Потом берет за руки другого ребенка и приглашает всех детей спеть вместе с ним уже про другого малыша. При каждом повторении надо добиваться более точного и выразительного исполнения: следить за тем, чтобы дети вступали вовремя и пели ритмично, чтобы они полностью и правильно проговаривали текст, учились дифференцировать силу звучания голоса — от очень тихого,

почти шепота, до громкого. Необходимо следить также за правильным дыханием, четкой дикцией, приятным звучанием и т. п. Мы не раз убеждались, что многочисленные игровые повторения песни так увлекают детей, что они не хотят разучивать другую, пока не исчерпают всех игровых возможностей повторного воспроизведения первой. Так, в случае с нашей песенкой они обычно говорят: «А мы еще не пели про Норберто и Норберту», или «про Хуана и Хуану», или «про Гильермо и Гильерму» и т.д.

В поисках игровых «мотивов» и форм повторения открываются богатые возможности для творческого воображения и фантазии самого воспитателя.

9. Развитие восприятия ритма.

Использование простейших ударных инструментов

Ударные инструменты предоставляют широкие возможности для работы с детьми над развитием восприятия ритма. Однако до сих пор эти возможности используются недостаточно, а ритмической деятельности, как правило, не придается должного значения в музыкальном воспитании дошкольников. Для работы с детьми необходимо иметь несколько простейших инструментов. Желательно, чтобы они были сделаны из материалов, обеспечивающих лучшее звучание: кастаньеты из дерева, бубны и тамбурины — из кожи, тарелки — из бронзы. В экономически развитых странах широко используются также ударные инструменты, позволяющие исполнить мелодию песни (например, ксилофон).

Мы не будем вступать в полемику с теми, кто возражает против создания детских «ритмических оркестров», не будем разбираться в путанице, которая порождена практикой, ориентированной на получение эффектных результатов, а не на решение насущных педагогических задач. Мы остановимся лишь на вопросах, актуальных для многих педагогов-воспитателей, которые хотели бы включить в свои рабочие планы различные виды музыкальной деятельности, но не знают, как это сделать.

В этой связи уместно напомнить слова американского композитора и педагога Арона Копленда, автора широко известной книги «Как слушать музыку». Рассматривая в своей книге четыре основных элемента музыкального произведения — ритм, мелодию, гармонию и тембр,— он говорит, что композитор

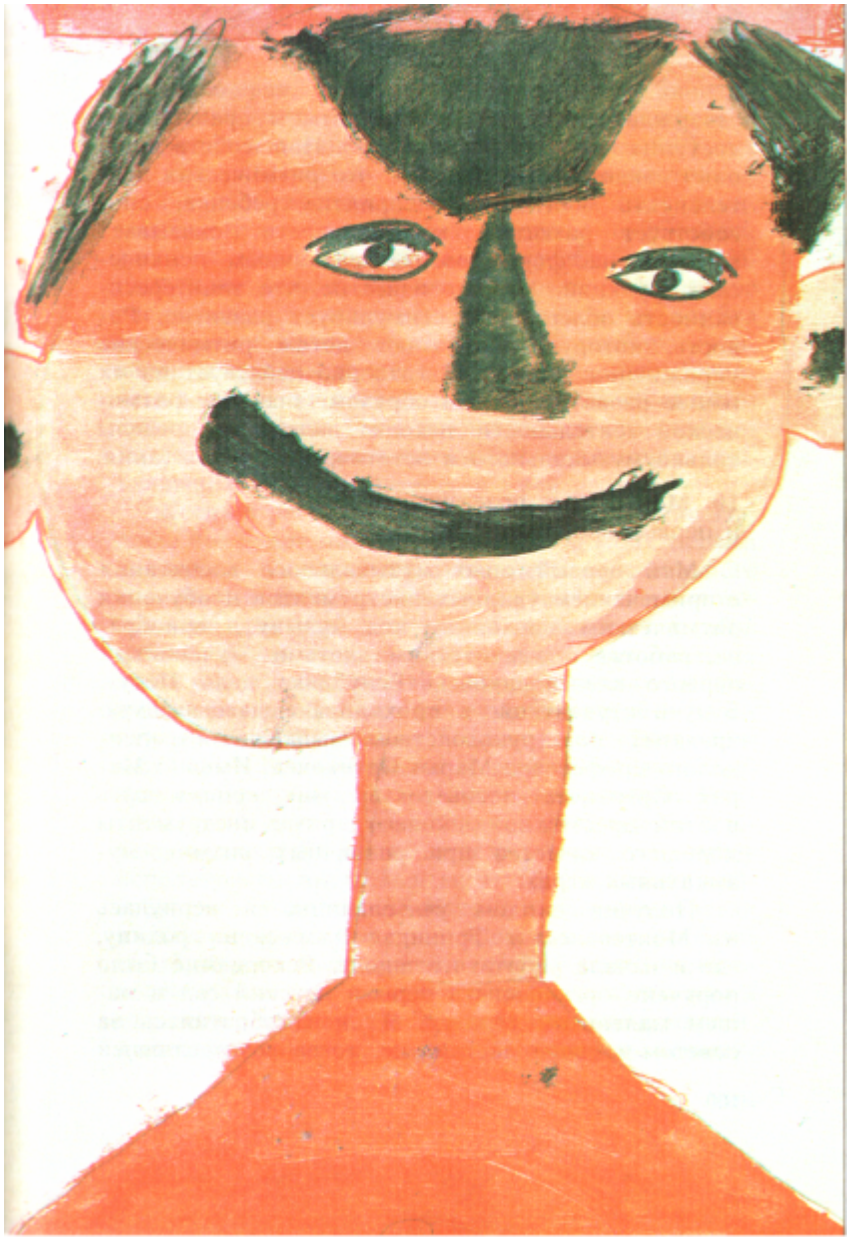
работает с этими четырьмя составляющими подобно любому другому художнику, использующему материал, свойственный природе его творчества.

Историки считают, что еще в древности музыка начиналась с выделения ритма. При этом музыка была в основном вокальной, а музыкальный ритм был естественным ритмом, порожденным речью.

Не принижая роли ритмов, соответствующих ритмам речи, и не отрицая возможности их использования в работе с младшими дошкольниками, необходимо тем не менее сказать, что современному ребенку не нужно повторять весь исторический путь, пройденный человечеством. Тем более что музыка, воспринимаемая ими по радио и телевидению, строится на совершенно других ритмических комплексах. И коль скоро мы заговорили об этих явлениях, следует рассмотреть здесь классические вопросы: как воспринимаются дошкольником метрические и ритмические отношения в музыке? Как он приобретает способность воспроизводить их?

Дидактика предлагает два основных приема: использование телодвижений и использование простейших ударных инструментов. Можно по-разному относиться к этим приемам и использовать их с большей или меньшей интенсивностью, но несомненно главное: указанные приемы способствуют не только формированию у детей чувства ритма, но и воспитанию музыкального вкуса.

Хотя усвоение музыкального ритма значительно облегчается выполнением физических движений, большинство педагогов считают, что обучать ребенка различным формам и видам ритмической деятельности гораздо труднее, чем обучать его



пению. Тем не менее имеются все основания утверждать, что работа над ритмом практически доступна каждому воспитателю. Наш собственный опыт свидетельствует о том, что ритмическая деятельность обогащает восприятие ребенка, способствует развитию музыкальности, оказывает влияние на формирование различных психических функций. Хорошо известно, что заинтересованность облегчает и стимулирует развитие. Радость, которую доставляют детям ритмические упражнения и игры,

благотворно действует на их общее развитие. Таким образом, значение ритмической деятельности выходит далеко за пределы только музыкального и эстетического воспитания.

10. Мои первые практические шаги и первые обобщения

Мой первый опыт музыкального воспитания с применением ударных инструментов и обучения ритмическим движениям под музыку я приобрела, работая с шестилетними детьми — учениками первого класса школы «Республика дель Перу». Будучи студенткой, я проходила педагогическую практику под руководством выдающегося психолога профессора Марии Ортикочеа. Именно Мария Ортикочеа посоветовала мне использовать в этой престижной школе ударные инструменты хорошего качества при различных ритмико-музыкальных играх.

Получив диплом учительницы, я вернулась из Монтевидео в Тринидад-Флорес, на родину, где и начала работать в школе. Вскоре мне было поручено организовать первый детский сад в нашем маленьком городке. Я снова обратилась за советом к своей наставнице, тогда возглавлявшей педагогический институт в Монтевидео. Ее тонкие замечания и деловые советы стимулировали мои поиски в самых разных направлениях. Тогда же она сказала: «И не забудьте об оркестрике».

Все мои воспитанники в детском саду занимались музыкальной деятельностью с большим удовольствием. Они отбивали такт, выделяли ударные доли, водили хороводы и пели. Правильное распределение инструментов с учетом их тембра и оттенков звучания, тщательный подбор музыкальных произведений помогали решению воспитательных и эстетических задач. Немаловажным фактором успеха была поддержка со стороны родителей детей и педагогического коллектива, проявлявших большой интерес к моей работе.

Когда я работала над этой книгой, мне показалось, что будет полезно вспомнить о моих первых скромных шагах в трудном деле музыкального воспитания детей — возможно, они окажутся полезными для тех, кто только приступает к этой работе. А простота и доступность описываемых здесь видов деятельности, которые всегда так нравятся детям, облегчит начинающим педагогам их первые шаги. Ведь даже не выходя за рамки данных выше рекомендаций, можно достигнуть следующих результатов: а) развить у детей музыкальный слух и способность внимательно слушать музыку; б) научить их различать по тембру используемые

инструменты; в) сформировать способность к выполнению волевых актов при участии в коллективных координированных действиях; г) обучить согласованности в ритмической деятельности различных видов (например, в то время как одни дети, чередуясь, водят хороводы, маршируют, имитируют простые движения или несложные танцы, другие аккомпанируют им на ударных инструментах).

Более высокий уровень музыкального воспитания был достигнут мной в детском саду при школе «Республика де Чили» в Монтевидео, где я начала работать в 1951 г. Быстрота, с которой школьники научились выделять ударные доли, побудила меня искать способы, чтобы поднять их деятельность на более высокий уровень. Ведь для развития способности необходимо решать задачи, превышающие уровень уже достигнутых к данному моменту результатов воспитательного процесса (по Выготскому — «зону ближайшего развития»).

11. Проверенные на практике дидактические методы и приемы

В результате долгих поисков, наблюдений, чтения специальной литературы и консультаций с музыкантами я сумела определить некоторые дидактические методы, вполне доступные воспитателям, работающим с детьми дошкольного возраста. Дидактические рекомендации и практические демонстрации помогли всем педагогам детского сада «Клуб Банко де ля Республика» вести работу по музыкальному воспитанию. При этом результаты, которых достигали воспитатели, находились в прямой зависимости от регулярности и организованности занятий, от личных усилий, затраченных на создание спокойной, интересной для детей обстановки, а также от разумной требовательности, необходимой при такой целенаправленной работе.

Изложим кратко содержание этих рекомендаций.

1. Начинать надо с простых, уже известных детям песен. Прежде чем учить ребенка обращению с музыкальными инструментами, следует пройти с ним этап обучения пению, которое является основой музыкального воспитания. Обучение пению следует осуществлять по изложенной в этой книге методике. Продолжительность этого предварительного этапа зависит от возраста детей.

2. С учетом достигнутых успехов в обучении пению и игре на музыкальных инструментах необходимо постепенно переходить к

работе над ритмом. Прежде всего надо научить детей выделять ритм. Приступать к такому обучению можно по-разному. Можно, например, сказать детям: «А сейчас мы с вами споем песню, но слова мы петь не будем, а будем пропевать мотив вот так: «ла-ла-ла». Ваши голоса будут звучать тогда как музыка, которую исполняют музыкальные инструменты». Дети, таким образом, интонируют. Особое внимание следует обратить на правильную «настройку», чистоту звучания и оттенки голоса. Эти качества музыкальных звуков лучше всего проявляются при интонировании мелодии без слов.

3. Важный этап в музыкальном воспитании — интонировать мелодии в слоговой форме, отбивая ритм рукой. Хлопая в ладоши, дети воспроизводят временную организацию мелодии. Использование этого вида моторной деятельности — ритмического хлопанья в ладоши — облегчается интонированием мелодии, освоенным на предыдущем этапе. Чтобы хлопки получались звучными, приятными на слух, надо следить за правильным положением обеих рук. Следует показать детям, как они должны хлопать, сопровождая показ примерно таким объяснением: «Дети, давайте играть. Смотрите, я поднимаю одну руку, левую. Поднимайте со мной. Открываем ладонь. Теперь это уже не рука, а бубен. А на другой руке, на правой, сдвигаем пальцы. Теперь смотрите, как я буду ударять в бубен. Хлоп-хлоп! Слышите? Хлоп-хлоп!» Затем дети тоже хлопают в ладоши, а воспитательница просит их сравнить звук хлопков: у кого получилось лучше, у нее или у них? Здесь, как и при обучении пению, рекомендуется использовать развлекательные и соревновательные игры, что позволяет поддерживать интерес детей к ритмическим упражнениям даже при их многократном повторении.

4. Затем решается более сложная задача — воспроизводить ритм мелодии, исполняемой на пианино или каком-нибудь другом музыкальном инструменте, посредством одних только хлопков, не интонируя мелодию вслух.

5. Теперь можно переходить к применению музыкальных инструментов. На первых порах целесообразно ограничиться двумя или тремя бубнами. На этих бубнах по очереди должны играть все дети. При этом их игру надо разнообразить таким образом, чтобы она позволяла судить об уровне музыкального развития, достигнутом каждым ребенком. Очень полезно предложить детям узнавать уже разученные ими песни по ритму, воспроизводимому различными способами (например, хлопаньем, притоптыванием) или проигранному на музыкальных инструментах.

6. Следует подчеркнуть, что воспроизводить ритм лучше всего при помощи музыкальных инструментов, обладающих мягким звучанием и имеющих различный тембр (на деревянных флейтах, на бубнах с несколькими бубенцами, колокольчиками или даже на бубнах без бубенцов и колокольчиков). Игра на музыкальном инструменте должна сопровождаться хлопаньем в ладоши. Необходимо чередовать инструменты различного тембра. Комбинации инструментов обогащают музыкальный опыт дошкольника. Приведем возможные варианты таких сочетаний: а) одна-две фразы на деревянных флейтах, следующие (третья-четвертая) — на бубнах, а затем повторение на всех инструментах сразу; б) если в песне есть припев, его ритм воспроизводится сразу на всех музыкальных инструментах, ритм остальных частей песни — только на инструментах с одним тембром. Подобные элементарные сочетания необходимо постепенно усложнять и разнообразить.

7. Довольно сложная задача — научить детей различать соотношение длительности звуков (долей) в такте. Для решения этой задачи детям вначале рекомендуется делать в такт различные простые движения и маршировать (при темпе в две четверти или четыре четверти), а затем переходить к использованию музыкальных инструментов. Движения в такт существенно облегчают восприятие простейших метрических различий в музыкальном темпе. Даже самые маленькие дети постепенно овладевают умением отмечать темп разнообразными движениями — покачиванием кисти руки, взмахами платка, ленты, цветка, подбрасыванием мяча, прыжками, притоптыванием в такт музыке. Из музыкальных инструментов, которые могут быть использованы при этой работе, предпочтение следует отдать колокольчикам, бубенцам, треугольникам. Напомним, что использовать их следует только тогда, когда дети уже различают длительность звучания долей тактов.

8. Приступая к работе по дифференцированному восприятию долей, а именно по узнаванию и выделению ударных долей такта и по их последующему воспроизведению на музыкальных инструментах, следует, как и в предыдущем случае, использовать движения. Движения должны, разумеется, совпадать с ударными долями или каким-то образом акцентировать их. При «подключении» музыкальных инструментов одни дети совершают те или иные движения, другие сопровождают их ударами бубна, барабанов, треугольников, тарелок. Эту группу инструментов следует, однако, использовать не слишком часто. Сильную долю удобно выделять также не просто движением, а переменой движения. При исполнении таких песен, как, например, «Юла»

(стр. 114), ударения можно выделять «дирижирующими» движениями руки. Очень подходит для данного вида работы и песня «Юбка» (стр. 125). Каждая из предлагаемых рекомендаций определяет содержание того или иного этапа формирования способностей, что позволяет ребенку постепенно овладеть различными видами музыкально-ритмической деятельности. Эти рекомендации не следует понимать как фрагменты одного и того же занятия.

Некоторые рекомендации, действительно, могут выполняться на одном занятии, например, вторая и третья при работе с дошкольниками старшего возраста. Не следует, однако, форсировать переход от одного этапа к другому. Лучше, варьируя используемые средства, добиваться на каждом этапе участия всех детей во всех видах деятельности.

Успешное выполнение ребенком отдельных заданий — залог достижения им того уровня общего музыкального развития, который определен задачами музыкального воспитания.

12. Развитие сотрудничества при коллективной деятельности

В работе со старшими дошкольниками нам удавалось применять одновременно 25—30 ударных инструментов в сопровождении пианино. Каждый педагог должен определять масштабы использования музыкальных инструментов в соответствии с конкретными условиями, с учетом собственных профессиональных возможностей. Опираясь на работу, проделанную в детском саду «Клуб Банко де ля Република» в Монтевидео, мы хотели бы рекомендовать воспитателям детских садов включать в планы своей работы описанные выше виды музыкальной деятельности, хотя бы в скромных масштабах.

Главное — научить ребенка различать определенные ритмические и метрические соотношения посредством практических действий. Это не препятствует восприятию музыки, не обедняет его, но, напротив, ведет к формированию осмысленного восприятия музыки, а затем и к развитию высших умственных процессов. Комплексная музыкальная деятельность дошкольников с применением ударных инструментов и пианино (или электрооргана), на котором играет педагог, помогает целостности восприятия исполняемой музыки.

Каждый ребенок, будучи в составе группы, должен научиться исполнять свою партию, что в дальнейшем облегчит его участие в

коллективной деятельности. Исполнение партий на ударных инструментах и движения в такт музыке вызывают у детей непринужденную радость, такую же, как и при обычных играх. Педагог-воспитатель не только не должен ограничивать эту радость, но, более того, должен учитывать ее и основываться на ней, чтобы всемерно развивать естественные способности к свободным и грациозным движениям под музыку.

13. Дидактические рекомендации надо использовать творчески

Предложенные в этой книге дидактические рекомендации следует принимать как советы и применять их творчески. Это отнюдь не рецепты. Как мы уже говорили, вопрос о сочетании музыкальных инструментов может решаться по-разному. При подготовке к выполнению музыкальных заданий надо принимать во внимание индивидуальные особенности и способности детей. Учет индивидуальных особенностей ребенка при работе над воспроизведением ритма, определением длительности звука и ударных долей способствует также более полному развитию аналитических функций мышления.

Очень важно следить за тем, чтобы переход к новым видам деятельности сопровождался усложнением дидактических задач и музыкального материала. Например, после того как дети научились на простейших ударных инструментах воспроизводить ритм уже знакомых им разученных песен, следует переходить к воспроизведению ритма новых, еще не знакомых мелодий. Большой простор для творчества педагога открывается в самом подборе музыкального материала. Мы в нашей практике, кроме приведенных в антологии песен, использовали также народные танцы европейских стран, отрывки из классических произведений: «Турецкого марша» Моцарта, «Щелкунчика» Чайковского, «Игрушечной симфонии» Гайдна, «Лошадок» Хачатуряна, «Барабанчика» Шостаковича, «Смелого наездника» Шумана, из симфонической сказки «Петя и волк» Прокофьева и т. п. Знакомство с произведениями начиналось с внимательного прослушивания, которое служит развитию у детей осмысленного восприятия музыки. Это самостоятельная часть работы по музыкальному воспитанию, и ее надо заранее тщательно обдумывать и планировать.

Последовательно проводимое и постепенно усложняемое аудирование музыкальных произведений делает ребенка восприимчивым к музыкальной выразительности, помогает ему

не только различать упоминавшиеся выше свойства звука, не и воспринимать их экспрессивную окраску. Прослушивание обогащает музыкальную деятельность, а по мере усложнения аудитивного материала оно также расширяет возможности свободной творческой деятельности (например, интонирования или насвистывания отрывков мелодий, использования различных сочетаний ударных инструментов для воспроизведения прослушанных фрагментов).

Дети детского сада «Республика де Чили» в Монтевидео сами выбирали музыкальные инструменты для изображения персонажей симфонической сказки Прокофьева «Петя и волк» — прекрасного материала для работы с дошкольниками. Эта сказка помогает познакомить детей с «голосами» инструментов симфонического оркестра.

Разумеется, дети не могут на них играть, но с помощью этих инструментов они изображают персонажей сказки, воспроизводя ритмы характерных мелодий: Петю — на веселых бубенцах, утку — на деревянной флейте, птичку — колокольчиками с очень легким и нежным звучанием, медленно и тяжело шагающего дедушку — большим барабаном, волка — барабаном, а триумфальный марш они исполняют на всех инструментах.

Во вторую часть этой книги включены 33 латиноамериканские песни, которые были использованы нами в работе с детьми. Здесь читатель найдет сочинения поэтов и композиторов, но главным образом познакомится с произведениями народного творчества. И авторские, и фольклорные песни, включенные в эту антологию, в равной мере отражают своеобразие музыкальной культуры народов Латинской Америки. Эстетическая и дидактическая ценность приведенных песен заключается, в частности, в ритмико-мелодическом богатстве, что нельзя не учитывать при осуществлении благородной задачи — музыкального развития дошкольников.

В заключение хотелось бы выразить надежду, что эта книга окажется полезной для педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, и будет способствовать творческим поискам, интенсивному и плодотворному обмену опытом.

Часть вторая
33 ЛАТИНОАМЕРИКАНСКИЕ ПЕСНИ

Перевод Ю. Ванникова и М. Былинкиной

Матушка-волчица

УРУГВАЙ
Музыка: *Луис П. Мондино*
Слова: *Хуана Ибарбуру*

Матушка-волчица,
Принесла сынишке
Белую панамку,
Синие штанишки.

Матушка-волчица,
Как настанет ночка,
Выйдет на прогулку
С маленьким сыночком.

Спи скорее, детка
Спи, закрывши глазки,
А не то волчица
К нам придет из сказки.

Перевод Ю. Ванникова

Юла

ВЕНЕСУЭЛА
Песенка-загадка

В пляске веселой меня ты закружишь,
Долго-предолго вертеться смогу,
Но если кружить меня ты не будешь,
Ножка подкосится, я упаду!

Перевод М. Былинкиной

Колыбельная

Песня, популярная во многих странах Латинской Америки

Девочка-шалунья
Не ложится спать,
И не хочет глазки
Она закрывать.

А моя дочурка
Очень хочет спать,

Мы ей в сад тенистый
Вынесем кровать.

Пусть жасмина ветка
Склонится над ней,
И в тени душистой
Сон придет скорей.

Улетели птички,
Скрылись за горой,
Улеглись овечки
Спать в траве густой.

Солнышко уходит
В дальние края,
Закрывает глазки
Доченька моя.

Аро-ро[30], малышка,
Спи-усни, ро-ро.
Тише, тише, тише
Аро-ро-ро-ро.

Перевод Ю. Ванникова

Кукла

Песня, популярная во многих странах Латинской Америки

У моей у куклы
Голубая шаль,
Туфли из атласа,
Легкая вуаль.

Повела без шарфа

Я ее гулять —
Кукла простудилась
И слегла в кровать...

К нам приехал доктор,
Ей пощупал лоб,
Прописал ей к чаю
Яблочный сироп.

Очень скоро будем
Мы гулять с тобой,
Только ты получше
Горлышко закрой.

Тра-ла-ла, ла-ла-ла
Тра-ла-ла, ла-ла
Тра-ла-ла, ла-ла-ла
Тра-ла-ла, ла-ла

Перевод Ю. Ванникова

Маньянита

МЕКСИКА
Народная песенка-серенада ко дню рождения

Веселое светлое утро
Я тебе как цветок подношу,
От сердца тебя поздравляю,
Порадовать песней спешу!

Вставай, не проспи это утро
И розовый ясный рассвет,

Ведь нежная зорька так скоро
Теряет свой ласковый цвет!

Перевод М. Былинкиной

Ква-ква

Песня, популярная во многих странах Латинской Америки

Ква-ква, ква-ква,
Лягушка кричала,
Ква-ква, ква-чва
Вдали у причала.

Ква-ква, ква-ква,
Шли мимо матросы,
Ква-ква, ква-ква,
Несли они весла.

Ква-ква, ква-ква,
Шла мимо служанка,

Ква-ква, ква-ква
Несла она банку.

Ква-ква, ква-ква,
Шли два кавалера,
Ква-ква, ква-ква,
В красивых сомбреро.

Ква-ква. ква-ква,
Шла мимо сеньора,
Ква-ква, ква-ква,
Несла помидоры.

Ква-ква, ква-ква,
Ее я просила,
Ква-ква, ква-ква,
Чтоб меня угостила.

Ква-ква, ква-ква,
Она отказалась,
Ква-ква, ква-ква,
А я разрыдалась.

Перевод Ю. Ванникова

Антон Пирулеро

УРУГВАЙ

Антон, Антон, Антон Пирулеро,
Кто с ним хочет играть —
Ему должен фант дать,

А не хочет играть,
А не хочет играть —
Должен два фанта дать.

Да! Тот, кто не хочет
С Антоном играть,
И тот, кто не может
И тот, кто не может,
Ему платит тоже!

Перевод Ю. Ванникова

Котята

Народная песенка

«Мур-мур» котики поют,
Лапки лижут,

Глазки жмурят
И мур-лы-ка-ют!

«Мур-мур» котики поют,
Ушки моют,
Шерстку гладят
И мур-лы-ка-ют!

«Мур-мур» котики поют,
Шейку тянут,
Носик чешут
И мур-лы-ка-ют!

«Мур-мур» котики поют,
Вдруг усишки
Растопырят
И мур-лы-ка-ют!

Перевод М. Былинкиной

Мария-бантик

ВЕНЕСУЭЛА

Мария-бантик меня угощала
Кашей из риса и моркови,
Я ее блюдо есть не стала —
Мария-бантик нахмурила брови.

Мария-бантик спросила ребят,
Кто из них тыквы вареной хочет,
Тыкву ребята есть не хотят —

Мария-бантик обиделась очень.

Мария-бантик сердится очень,
Бантик ее развязался даже,
С нами играть она больше не хочет —
На пол бросает тыкву и кашу.

Перевод Ю. Ванникова

Юбка

ПАНАМА

Из кокосовых волокон
Ты натки олану[31] много,
Да раскрась его ярко —

И выйдет юбка,
И выйдет юбка,
Юбка для подарка.

А из хлопковых волокон
Ты натки мне ситцу много,
Да раскрась его ты ярко

И выйдет юбка,
И выйдет юбка,
Юбка для подарка!

Будем мы с тобой ходить —
Буду я ее носить.

Перевод Ю. Ванникова

Встал я утром на заре

Песня, популярная во многих странах Латинской Америки

Встал я утром на заре,
Встал я утром на заре,
На дворе апрель,
На дворе апрель,

Маму я пошел искать,
Маму я пошел искать
В наш зеленый сад,
В наш зеленый сад.

Стал я маму там просить,
Стал я маму там просить
Сапоги купить,
Сапоги купить.

Чтобы были сапоги,
Чтобы были сапоги
Точно по ноге,
Точно по ноге.

Чтобы в этих сапогах,
Чтобы в этих сапогах
Мог я танцевать,
Мог я танцевать.

Перевод Ю. Ванникова

Дочка моя потерялась

УРУГВАЙ
Песенка-считалочка

Дочка моя потерялась,
Раз-два-три, я иду за тобою!
Дочка моя потерялась
В лесу за большою горою.

Дочка моя отыскалась,
Раз-два-три, я иду за тобою!
Дочка моя отыскалась
В лесу за большою горою.

Дочку никак не поймаю,
Раз-два-три, я иду за тобою
Дочку никак не поймаю
В лесу за большою горою.

Ветки деревьев раздвину
Раз-два-три, я иду за тобою!
Ветки деревьев раздвину
В лесу за большою горою.

Сеть я на дочку накину.
Раз-два-три, я иду за тобою!
Сеть я на дочку накину
В лесу за большою горою.

Вот моя дочь и попалась,
Раз-два-три, я пришел за тобою!
Вот моя дочь и попалась
В лесу за большою горою.

Перевод М. Былинкиной

Добрый птицелов

УРУГВАЙ
Музыка: *Х. Т. Мухика*
Слова: *Хесуалъдо*[32]

Без камня, без палки,
Посвистывая бодро,
Гуляет в лесной чаще
Птицелов наш добрый...

А птицы без печали
Поют над ним, щебечут,
Касаются крылами,
То сядут на шапку,
То прыгнут на плечи...

До самой до ночи
По лесу он бродит
Без камня, без палки
Птицелов наш добрый...

Он весело тащит
Большое лукошко,

Где спят без боязни
Усталые пташки,
Примолкшие крошки...

А утром до рассвета
Всех птичек выпускает
Птицелов наш добрый,—
Пусть солнце проснется
От песен их звонких...

А ясным днем снова,
Посвистывая бодро,
Идет к своим пичужкам
Птицелов наш добрый...

Перевод М. Былинкиной

Хоровод

ЧИЛИ
Музыка: *Мария Л. Сепульведа*
Слова: *Габриэла Мистраль*

Мы к морю пойдем хороводом,
Пусть плещутся волны у ног,
Пусть весело с нами танцуют
И вьют белопенный венок.

И в лес мы пойдем хороводом,
Свой смех с его гулом сплетем,
Пусть пенье детей с пеньем птичьим
Сольется в порыве одном.

Мы пестрых гирлянд хоровода
Ведем бесконечную нить,
И землю, и небо, и воды
Мы в танце хотим закружить.

Перевод Ю. Ванникова

Теколоте

МЕКСИКА

Теколоте, теколоте,
Моя утренняя птица,
Теколоте, теколоте,
Моя утренняя птица,
Подари мне свои крылья,
Подари мне свои крылья,
Подари мне свои крылья,
Чтобы мог я в небо взвиться,
Чтобы мог я в небо взвиться.

Текуру-куру-ру
Текуру-куру-ру
Текуру-куру-ру

Бедный, бедный теколоте
Крыльями устал махать.
Если б я был теколоте,
Стал бы всюду я летать,
Но в гнездо свое родное,
Но в гнездо свое родное,
Но в гнездо свое родное
Возвращался бы опять,
Возвращался бы опять.

Текуру-куру-ру
Текуру-куру-ру
Текуру-куру-ру

Перевод Ю. Ванникова

Красавица Луна

Музыка: *Луис П. Мондино*
Слова: *Хуана Ибарбуру*

Красавица Луна
Просит у апельсина
Для нарядного платья
Желтого муслина.

Красавица Луна
Просит у апельсина
Для фаты венчальной
Белого муслина.

Красавице Луне
Пора наряжаться,
С пажом королевским
Ей пора венчаться.

Спи скорей, дочурка,
Пусть тебе приснится,
Что и ты на свадьбе
Будешь веселиться.

Перевод Ю. Ванникова

Сомбрерито

Песня, популярная в Аргентине, Уругвае и Парагвае

Любит петь моя гитара

И умеет говорить.
Коррумба!
Только глаз ей не хватает,
Чтоб со мною слезы лить.
Коррумба!

Тамалера-лера-ра,
Тамалера-лера-ра,
Тамалера-лера-ра,
Сомберито, сомберито,
С головы не упади,
Коррумба!

Перевод Ю. Ванникова

Чучело

ВЕНЕСУЭЛА

Чучело, мое чучело,
За два песо купите!
Чучело, мое чучело,
За два песо купите!
Если же нет у вас денег,
Танец весело спляшите.
Если же нет у вас денег,
Танец весело спляшите.

Припев: Чучело, мое чучело!
Чучело, мое чучело!

Донья Ана, вот чучело,
Пожалуйста, купите!
Донья Ана, вот чучело,
Пожалуйста, купите!
Кашей вы его кормите,
Сладким чаем поите,
Кашей вы его кормите,
Сладким чаем поите.

Припев: Чучело, мое чучело!
Чучело, мое чучело!

В сад выводите чучело,
С ним ласково обращайтесь.
В сад выводите чучело,
С ним ласково обращайтесь.
Если ж вдруг оно заплачет,
Не пугайтесь, не пугайтесь!
Если ж вдруг оно заплачет,
Не пугайтесь, не пугайтесь!

Припев: Чучело, мое чучело!
Чучело, мое чучело!

Перевод Ю. Ванникова

Ох, соседушка-соседка

КУБА
Шуточная песня
Музыка *Х. Эрнандес*
Слова: *Н. Гильъен*

Ох, соседушка-соседка,
А тебе и дела мало,
Что курочка-пеструшечка
В суп луковый попала.

В ярких перышках ходила,
Зерна всякие клевала...
Вдруг курочка-пеструшечка
В суп луковый попала!

Боль-тоска мне душу гложет
И петух горюет тоже.
Нам очень-очень грустно —
В курятнике так пусто!
Хотя это и глупо,

Не стану есть я супа!

Ох, соседушка-соседка,
А тебе и дела мало,
Что курочка-пеструшечка
В суп луковый попала.

Перевод М. Былинкиной

Крошки энанос[33]

МЕКСИКА
Песня и танец

Крошки энанос — прекрасный танец,
Его танцует любой мексиканец,
И взрослые знают его, и дети,
И любят больше всего на свете.

Крошки энанос — прекрасный танец,
Его танцует любой мексиканец,
Под любой мотив, песню любую
Крошки энанос всегда танцуют.

Перевод Ю. Ванникова

Гвира[34]
КУБА
Музыка: *Ольга Бланк*
Слова: *Дора Алонсо*

Есть на Кубе прекрасной
Чудо-дерево гвира,
Гвиры нигде нет больше,
Обойди хоть полмира.

Гвиры нигде нет больше,
Больше нигде на свете.
Гвиру знают и любят
Все кубинские дети.

Ждет она их у леса
На зеленой опушке,
Держит плоды на ветках,
Словно чудо-игрушки.

Будто это кувшины,
Дудки, бубны, свирели,
Бочки, ложки, тарелки,
Яркие карусели.

А под темной листвою,
Опустившись на землю,
Словно волшебные птицы,
Детские сказки дремлют.

Перевод Ю. Ванникова

Мячик

БРАЗИЛИЯ
Музыка и слова: *Э. Вила-Лобос*

Мой любимый мячик
Он яркий и большой,
Целый день все скачет
И прыгает со мной.

Скок! Скок! Скок! Скок! Скок!
Скок! Скок! Скок! Скок!

Перевод Ю. Ванникова

АРРУ-РУ[35], МОЙ МАЛЬЧИК

ЧИЛИ
Старинная колыбельная песня

Арру-ру, мой мальчик,
Усни, мой дорогой.
И звездочки-глазки
Скорее ты закрой.

Я принесу сыночку
Серебряный рожок,
Чтоб маленьких овечек
Он звал бы на лужок.

Я принесу сыночку.
Корзиночку с едой,
Кувшин из желтой глины

С водою ключевой.

А в жаркий летний полдень
Мы сядем с ним вдвоем
В тени густой, прохладной
И песенку споем.

Перевод Ю. Ванникова

Дорогая мама

КУБА
Музыка: *Ольга де Бланк*
Слова: *Тильсия Периго*

Мама дорогая,
Я тебе спою
Песенку, что в сердце
Для тебя храню.

Пусть печаль исчезнет,

Сгинет без следа.
Будь всегда счастливой,
Будь со мной всегда.

Перевод Ю. Ванникова

Весна

Песня, популярная во многих странах Латинской Америки

В лепестках цветочных,
В платье белоснежном
К нам весна приходит,
Улыбаясь нежно.

Шапочка из листьев,
Из лозы застежки,
Из тюльпанов красных
Чудные сережки.

Мы весну встречаем
С радостью, с весельем
В ярком свете солнца
В звонких птичьих трелях.

Перевод Ю. Ванникова

Черепашка

ВЕНЕСУЭЛА, УРУГВАЙ
Музыка: *Нума Мораес*
Слова: *И. Рухелес*

Начало: Какая глупая черепашка,
Из речки вышла на солнце греться!

Однажды деточка-черепашка
Легла на камень
И грела спинку.

Уснула глупая черепашка
И не проснулась
Даже в корзинке.

Лодка рыбачья везла ее долго,
А черепашке глупой
Все снилось солнце.

В клетке зеленой жарко, как в печке,

Но черепашке глупой
Здесь снится речка.

Конец: Какая глупая черепашка,
Из речки вышла на солнце греться!

Перевод М. Былинкиной

Мотылек

МЕКСИКА
Музыка и слова: *Хосе Риос*

Золотистый ты мой мотылек,
Ты порхаешь с цветка на цветок.
И вспыхивает, как искры,
Солнце на крыльях быстрых.

Ах, если я крылья имел бы,
То вместе с тобой полетел бы
летел бы...
летел бы...
летел бы...

Перевод Ю. Ванникова

Дай-ка мне руку

ЧИЛИ
Музыка: М. *Л. Сепульведа*
Слова: *Г. Мистраль*[36]

Дай-ка мне руку, давай попляшем
И потанцуем, мой дружок,
Ты стеблем будешь, а я — бутоном,
И заколышится наш цветок!

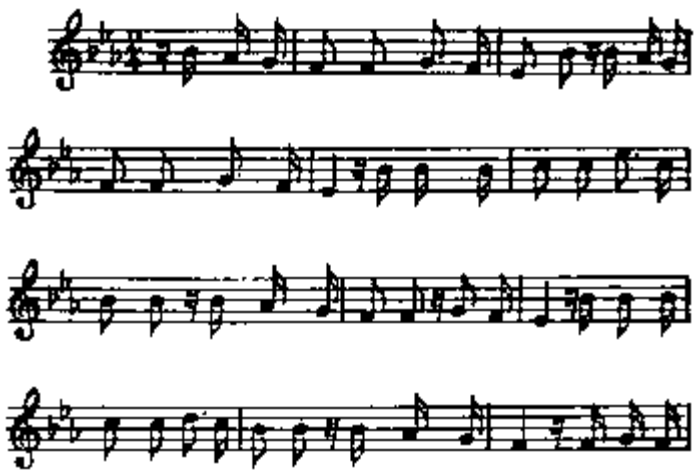
Спой-ка мне песню, а я сыграю,
Станет нам весело и легко,

Ты будешь веточкой, я — листочком,
И запоет наше деревцо!

Будем и деревцем, и цветочком,
Мы и попляшем и споем
Вместе с добрым моим дружочком,
Вместе с хорошим моим дружком!

А-а! А-а! А-а!

Перевод М. Былинкиной



Не дадим и половинки!

Песня, записанная в Уругвае, но популярная во многих странах Латинской Америки

Что за милые девчушки!
Чирунфлин, чирунфлан.
Что за милые девчушки!
Лаборин конплан.

Как поют и как танцуют!
Чирунфлин, чирунфлан.
Как поют и как танцуют!
Лаборин конплан.

Подарите хоть одну мне!
Чирунфлин, чирунфлан.
Подарите хоть одну мне!
Лаборин конплан.

Не дадим и половинки!
Чирунфлин, чирунфлан.
Не дадим и половинки!
Лаборин конплан.

Перевод Ю. Ванникова

Певунья-птичка

МЕКСИКА
Народная колыбельная песня

Певунья-птичка в клетке
Сидела у окна,
Хотелось ей на волю
И плакала она.

Припев:
А-ля-ру, а-ля-ру-ра!
Спи, малышка! Спать пора!

Воробышек проворный
Поблизости летел
И пленницу-певунью
Всем сердцем пожалел.

Припев

А птичка так сказала,
Утешив воробья:
«С тобой дружить я буду,
Когда спасешь меня».

Припев

Воробышек проворный
Силенку всю собрал
И клетку золотую
В один момент сломал.

Припев

Певунья-птичка тут же
Под облако взвилась
И радостно запела:
Как ловко я спаслась!

Припев

Воробышек проворный
За ней понесся вслед,
Хотел он ей напомнить,
Кто спас ее от бед.

Припев

А птичка так сказала,
Взглянув на воробья:
«Стремилась я на волю
Совсем не для тебя!»

Припев

Воробышек проворный
Корить ее не стал,
А сам забился в клетку
И горько зарыдал.

Припев

Перевод М. Былинкиной

Мельник

МЕКСИКА, *УРУГВАЙ*
Музыка: *Нума Мораэс* (Уругвай)
Слова: *Мануэль Х. Родригес* (Мексика)

I Просит хлеба белый мальчик,
Черный мальчик просит тоже.
Воробьи, стрижи, синицы
Просят мягких хлебных крошек.

Едут по полю косилки,
Да идут с серпами жницы,
На току огнем играют
Зерна спелые пшеницы.

Мельник мельницу готовит,
Должен мельник торопиться.

II Ты мелись, мука, быстрее,
Ты крутись быстрее, жернов.
Просит хлеба мальчик белый,
Просит хлеба мальчик черный.

Запрягли коня в телегу,
Повезли мешки с мукою
Пекарь печь разжег большую,
Дым клубится над трубою.

Хватит хлеба всем на свете,
Хватит хлеба нам с тобою.

Перевод Ю. Ванникова

Песнь Марти

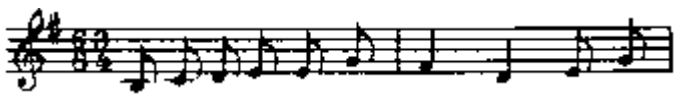
КУБА
Музыка: *Г. Эрнандес*
Слова: *Хосе Марти*

Мир наш — прекрасный и вечный,
Природа разумна, красива,
И в солнечном радостном свете
Брильянтом сверкает росинка.

Свет солнца — художник бесстрашный,
Лучами он пишет по тени,
Он делает праздники краше,
Их наполняет пляской и пеньем

Свет солнца — волшебник чудесный:
Несмелый вдруг станет героем,
Колючая веточка — розой прелестной,
А маленький холмик — высокой горою!

Перевод М. Былинкиной



Праздник

Народная песня, популярна в Аргентине, Уругвае и Парагвае

Скажите, что случилось,
Что случилось вдруг?
Что случилось вдруг?

Скорее все на берег,
Становитесь в круг!
Становитесь в круг!

Ла-ла, ла-ла-лай-ла-ла-ла
Лала, ла-ла-лай-ла
Лала, ла-лай-ла-ла-ла-лай-ла-ла

«Сегодня праздник моря!» —
Песню мы поем,
Песню мы поем.

И кто нам подпевает —
Будет моряком!
Будет моряком!

Ла-ла, ла-ла-лай-ла-ла-ла
Лала, ла-ла-лай-ла
Лала, ла-лай-ла-ла-ла-лай-ла-ла.

Перевод Ю. Ванникова

Музыкальный мир дошкольника

Послесловие

Каково место музыкального воспитания в общем развитии ребенка? Как конкретно можно строить музыкальные занятия в детском саду? Какие научные принципы могут стать основой для создания современной программы музыкального воспитания? Эти и многие другие вопросы ставит в своей новой книге известный уругвайский педагог Альсира Легаспи де Арисменди.

Книгу можно рассматривать как бы в трех ракурсах: во-первых, с точки зрения того, какие положения современной психологии могут быть взяты за исходные при построении системы музыкального воспитания; во-вторых, каковы конкретные методы и приемы для проведения музыкальных занятий в детском саду, которые предлагает автор; в-третьих, как в книге воссоздается сама музыкальная атмосфера жизни уругвайских детей.

Начнем с первого. К организации музыкального образования, причем самых первых его «ступенек», которые чрезвычайно ответственны (ведь именно от них во многом зависит формирование у детей способностей к музыкальному восприятию!), автор подходит весьма серьезно, на основе анализа наиболее крупных современных психологических теорий. В книге рассматриваются работы Жана Пиаже, Анри Валлона, Льва Выготского и его школы. Все ученые, к трудам которых обращается Арисменди, являются генетическими психологами, то есть теми, кто ставит сложнейшие для современной науки вопросы о самой природе психического развития, его источниках и движущих силах. Сегодня для возрастной и педагогической психологии одной из центральных проблем является проблема соотношения обучения и развития. Это означает, что прямо ставится вопрос о том, способно ли обучение вести за собой развитие? Если способно, то каким должно быть его содержание и формы, чтобы создавать для развития не только «ближайшую зону», но и открывать перспективы, причем достаточно отдаленные? В контексте этих непростых проблем современной психологии и лежат педагогические поиски Арисменди.

«Деятельностный подход», «деятельностный принцип» при построении программы обучения — главный для автора книги. В мировой науке этот принцип (при всей его сложности и неоднозначности трактовки) все отчетливее становится ведущим,

поскольку позволяет психологам перейти от констатации и наблюдений к созданию наиболее благоприятных условий для развития человека, роста его творческого потенциала. Именно деятельность ребенка и деятельность педагога, их собственная активность являются основным моментом в той системе начального музыкального образования, которую строит Арисменди. Для нее, как и для психологов, на работы которых она опирается, главным является прежде всего то, что дети рассматриваются не только как *объекты* педагогических воздействий. Гораздо более ценным и перспективным, подчеркивает Арисменди, видеть в маленьких воспитанниках активных *субъектов*, которые в собственной деятельности, в соответствии со своими возрастными и индивидуальными особенностями и своим, пусть еще небольшим, но всегда уникальным опытом открывают окружающий мир, всякий раз по-своему воспринимая и переживая его.

Как же конкретно автор предлагает подойти к решению тех общих психологических принципов, которые берутся ею в качестве исходных?

Главный акцент, как мы уже сказали, Арисменди делает на организации деятельности самих детей. Автор показывает, каким образом слушание и восприятие музыки можно сделать активным для самого ребенка процессом, как конкретно может строиться программа развития слухового восприятия у детей, развития у них общей музыкальности. Собственное пение, ритмические движения под музыку, аккомпанемент самих детей на простейших музыкальных инструментах, умение слушать — все это автор предлагает рассматривать как различные виды музыкальной деятельности. Сюда же Арисменди относит и хороводы детей, и рисование ребенка, связанное с той музыкой, которая звучит и которую он слушает. Вершиной такого рода разнообразной по форме музыкальной деятельности может стать, как показывает автор, создание маленького оркестра, где на самых простых инструментах — колокольчиках, кастаньетах, треугольниках, бубнах и барабанах — дети сообща «аккомпанируют» звучащей мелодии, или сами исполняют какую-то пьеску, или коллективно импровизируют. Такого рода общее «действо», конечно, вызывает у детей радость, хорошее настроение. Тысячу раз права Арисменди, утверждая как настоящий детский психолог-практик, что педагогическая деятельность должна основываться прежде всего на детской радости. Только в жизнерадостной атмосфере создается ситуация, наиболее способствующая развитию творческих способностей детей.

Итак, метод автора внешне прост и как бы естествен: учить ребенка слушать музыку через деятельность самих детей, идя при этом от несложных действий к все более сложным, учитывая достигнутые результаты.

Но за этим якобы простым методом стоит понимание, с одной стороны, того, что представляет собой феномен музыкальности, с другой — как действуют психологические «механизмы» усвоения. Ставя своей задачей сделать музыку доступной для каждого ребенка, Арисменди ищет способ максимального включения детей в «активное слушание». Для Арисменди музыка — это живое искусство. И потому она пытается доступными и интересными для ребенка способами активно включить его в восприятие: через движения самого малыша дать ему возможность освоить ритмический рисунок звучащей мелодии, прочувствовать особенность ее развития и т. д. Специально подчеркнем еще раз: Арисменди предлагает взрослому опираться на то, чем маленький ребенок уже располагает. Здесь очень важно, как правильно замечает автор, чаще соединять музыку не только с движением, но и со словом. Освоение звуковой (фонетической) стороны родного языка и интонационной выразительности родной речи в связи с развитием музыкальных впечатлений должно быть соединено в нечто единое, направленное в конечном счете на открытие сознанию детей окружающего мира, его разнообразных «свойств» и «сторон». Продумывая свою систему музыкального воспитания и опираясь на идеи виднейших психологов, Арисменди приходит к выводу о цельности, особого рода «глобальности» детского восприятия. В способности ребенка к синкретизму, позволяющему ему делать то, что уже недоступно для большинства взрослых — соединять несоединимое, естественно и просто устанавливать внутреннюю взаимосвязь между рождающимися образами, представлениями и собственными действиями, таятся истоки индивидуального опыта каждой личности, опыта, ценного именно своим уникальным восприятием окружающего.

Теперь обратимся к пению, которое автор рассматривает как одно из основных компонентов, от которого прямо зависит раннее и успешное музыкальное развитие детей. Попытаемся на конкретном примере увидеть нечто большее, а именно: возможность для самого воспитателя определенным образом управлять развитием, в данном случае формированием такой способности, как звуковысотный слух, который проявляется обычно достаточно рано.

В советской психологии экспериментальным путем (А. Н. Леонтьевым и его сотрудниками) показана прямая зависимость

между звуковысотной чувствительностью у человека и способностью его к точной вокализации заданных звучаний.

Арисменди превращает это в конкретную дидактическую задачу: не упустить сензитивный (наиболее чувствительный к определенного рода влияниям) период в развитии детей, когда происходит самое активное формирование различных способностей ребенка. Арисменди, опираясь на специальные психологические исследования и на собственную практику, утверждает, что детей необходимо учить интонировать, то есть, пропевая собственным голосом, «отражать» слышимые звуки, учиться возможно более точно воспроизводить звуковысотные характеристики слышимого. Здесь Арисменди не одинока: известный музыкальный педагог Золтан Кодай, на которого ссылается автор, исключительное значение придает детскому пению как особому виду деятельности самих детей, которая существенно важна для развития музыкального слуха и общей «музыкальности» человека.

Дело в том, что всякий раз — осознаем мы это или нет — за восприятием звука стоит большая или меньшая активность голосового аппарата, совершающего особого рода «поисковый процесс». Такая же ситуация характерна и для работ зрительного анализатора, когда глаз человека «ощупывает» воспринимаемый предмет, «исследует» его, «строя» образ. Как это ни покажется странным, сходный «механизм» действует и при формировании социально-перцептивных навыков. Например, в ситуации восприятия одного человека другим, когда по первым впечатлениям у нас каким-то образом складывается представление о личности другого; на основании собственных возможностей и особенностей воспринимающий субъект непременно «проигрывает» воспринимаемые им признаки своего собеседника — его голос, жестикуляцию, речь, походку, мимику, общую манеру поведения и т. д., конструируя для себя образ того человека, которого он видит впервые. Построение образа «другого», тем более в ходе первого знакомства,— феномен необычайной сложности.

Однако, как это показывают специальные психологические исследования, восприятие людей друг другом идет в принципе по тем же законам, по которым вообще происходит человеческое восприятие — будь то восприятие звучащей мелодии, зрительного образа или личности другого человека. В случае восприятия человека человеком начинается особого рода личностное взаимодействие, подключающее эмоциональный, логический и т. д. опыт каждого из партнеров по общению. В результате этого у каждого воспринимающего создается

представление о личности собеседника. Конечно, мы еще очень мало знаем о таких процессах, как структурирование личности другого человека по первому впечатлению воспринимающего, как изменение и совершенствование восприятия при общении, что в немалой степени зависит от личностного развития самого воспринимающего и т. п. Читатель вправе возразить, что это слишком разные и далекие вещи: восприятие личности другого человека и восприятие слышимого звука. Верно, дистанция здесь огромная. Однако законы нашей психической деятельности — едины. Активный характер восприятия, пластичность психики, ее способность к уподоблению,— все это служит построению особого рода ориентирующих образов, создавая которые человек не только ориентируется в окружающем его мире, но и сам развивается.

Зачем нам понадобилось отступить от конкретных вопросов музыкального восприятия и обратиться к большим проблемам современной науки, пытающейся понять природу восприятия, роль деятельности в нем, психологию общения с его категорией «другого» и т. д.? Мы сделаем это специально, ибо, как ни далеко отстоят друг от друга восприятие ребенком новой мелодии и восприятие человека человеком, они, однако, многое могут объяснить, если рассматривать их в целостной картине психической деятельности, где одно существует не рядом с другим, а в другом и через другое.

Итак, вернемся к действию пропевания. Как конкретно Арисменди предлагает развивать у детей способность к восприятию и воспроизведению слышимой музыки? Воспитателю детского сада даются совершенно конкретные советы, касающиеся «процедуры» или технологии формирования звуковысотного слуха: учить детей сначала петь тихо, «выверяя» свое пение по голосу поющего взрослого. Далее, учить ребенка интонировать или воспроизводить голосом мелодию до того, как он узнает слова песни. Особенно важно, подчеркивает автор, учить ребенка не только пропевать или подпевать, но и сравнивать звучание голоса воспитателя со звучанием музыкального инструмента, свое пение с пением других детей и т. д. Осваивая определенные упражнения, образующие особую систему, ребенок постепенно учится управлять своим голосом, достигать нужного звучания. При этом педагог должен непременно учитывать возрастные особенности детей как в плане физиологическом (в том числе и состояние голосовых связок), так и в плане индивидуальных интересов и склонностей. А потому, как утверждает автор, занятия должны быть веселыми, проходить в форме игр. При этом качество отбираемых песен, их музыкальные и поэтические

достоинства должны быть самыми высокими. Здесь автор ратует за сотрудничество педагога с композиторами и поэтами при создании музыкальных произведений для детей.

Автор останавливает внимание читателя на том, что не только качество самой музыки должно быть по-настоящему высоким. Правильно указывается и на то, что сами инструменты, которые воспитатели дают в руки маленькому ребенку, должны обладать не плохим, не средним, но лучшим качеством: кастаньеты должны быть сделаны из дерева, бубны и тамбурины — из кожи, тарелки — из бронзы. То есть необходимо делать все возможное, чтобы у детей развивался хороший вкус и к характеру звучания, и к самим музыкальным произведениям.

Несомненное достоинство книги Альсиры Легаспи де Арисменди состоит в том, что практическими советами автора могут воспользоваться и воспитатели, и те, кто создает программы для музыкальных занятий в наших детских садах, и, конечно, родители. Хотелось бы подчеркнуть еще один весьма ценный аспект этой работы: и Арисменди, и авторы, на которых она ссылается (З. Кодай и др.), по сути дела, конкретно разрабатывают и тем самым обогащают один из сложнейших и еще далеко недостаточно разработанных в современной науке методов — метод в высшей степени перспективный и нужный прежде всего для практики. Этот метод носит название «формирующий или генетико-моделирующий». Он открывает для психолога и педагога возможность активно и сознательно участвовать в формировании тех или иных способностей растущего человека. На чрезвычайную перспективность этого метода и вместе с тем его столь же чрезвычайную важность указывали и Ж. Пиаже, и Л. Выготский, а в наши дни П. Гальперин, показавшие, какие огромные потенциалы для развития ребенка несет в себе этот метод при условии его применения во всех видах и формах дошкольного и школьного обучения.

Вернемся непосредственно к тексту книги. Арисменди ратует за возможно больший простор для развертывания инициативы самого педагога, которому предлагается самостоятельно, по своему вкусу подбирать песни и другой музыкальный материал, индивидуально строить занятия в зависимости от возраста и особенностей детей той или другой группы. Автор настаивает: надо доверять опыту, воображению, фантазии педагога. Но творчество взрослого воспитателя неотделимо от творчества его воспитанников. И потому Альсира Арисменди предлагает воспитателям создавать максимально благоприятные условия для развития инициативы самих детей: им надо всякий раз

предоставлять возможность быть самостоятельными и активными — больше позволять играть на музыкальных занятиях, напевать, насвистывать мелодии, двигаться и придумывать свои танцы под звучащую музыку, самим выбирать музыкальные инструменты и изображать персонажей того или другого музыкального произведения. В активности самих детей автор видит огромный потенциал развития творческих способностей будущей личности. Думается, что все советы, касающиеся стимулирования инициативы и творчества как педагога, так и ребенка, могут, несомненно, стать темой для размышления наших читателей.

Правда, советский читатель в хорошем смысле может позавидовать воспитателю уругвайского детского сада: разнообразие инструментов (кастаньеты, тамбурины, бубны, барабаны и т.п.), которые используются на занятиях в детском саду, сама подготовка педагога — все это, вероятно, отличается от нашей реальности. (Вспомним, что при описании занятий Арисменди, к примеру, советует воспитателю сначала пропеть детям новую мелодию, затем сыграть ее на фортепиано, на флейте, на гитаре и т. д., чтобы дети могли сравнить тембр звучания одной и той же мелодии, исполняемой голосом и на различных инструментах.) Но, безусловно, наши воспитатели могут последовать совету всячески поддерживать и поощрять творческую самостоятельность самих детей, создавать игровые ситуации, когда ребенок не только слушает, но и сам с удовольствием придумывает песенки, танцует под музыку, дирижирует воображаемым или реальным хором и т. д. При этом следует иметь в виду, что прослушивание детьми музыки должно сочетаться с другими видами деятельности: воспроизведением ритмов на простых ударных инструментах, одновременным движением под музыку, соединением музыки с рисованием, позволяющим развивать воображение и фантазию.

Конечно, нужно учитывать и общие особенности жизни ребенка в латиноамериканской стране, где естественное и постоянное проникновение музыки в быт — многовековая народная традиция. В этой связи хочется сказать несколько слов о собственно музыкальной части книги. Здесь есть и авторские, и фольклорные песни, но, собранные воедино, они дают достаточно полное представление о своеобразии музыкальной культуры народов Латинской Америки. Именно подбором песен автор почти наглядно создает ощущение музыкальной атмосферы, в которой живут дети Уругвая. Внимательное ознакомление с предлагаемыми песнями позволяет сделать вывод, что детям Уругвая, с первых лет оказывающимся в атмосфере народного музицирования и достаточно рано включающимся в этот процесс,

доступны значительно более трудные вещи, чем детям того же возраста, но не имеющим аналогичного слухового опыта. Нашими детьми будут восприняты, пожалуй, лишь самые простые песни, еще не требующие большего музыкального опыта, чем тот, который у них есть. Музыкальные работники наших детских садов легко отберут доступные для своих детей песенки из этого издания. Те мелодии, в которых есть характерные ритмы, необычные мелодические обороты, у нас в стране больше подходят для детей начальных классов, где маленькие школьники на праздниках интернациональной дружбы смогут в костюмах, в сомбреро, с соответствующими танцевальными движениями исполнять латиноамериканские песни, предлагаемые автором.

Безусловно, наибольший интерес эти песни вызовут в школах с обучением на испанском языке, поскольку здесь дети и педагоги смогут прикоснуться к неповторимости оригинальных звучаний и смыслов, выражаемых в подлинно национальной песне. Приоткрыть детям материал той или иной культуры, независимо от того, какая это страна — Уругвай, Индия, Китай,— все это очень и очень важно для ребенка, сознанию которого начинает открываться современный разноликий, разноязычный и одновременно единый мир. Конечно, для большинства детей совсем не обязательно профессиональное музыкальное образование. Однако всем нужна общая культура и широкий кругозор, развитию которого и может служить тот материал, который предлагает книга Арисменди.

Мы уверены, что «песенная часть» книги поможет педагогам и воспитателям открыть для детей окно в новый мир, в красочную, поющую страну.

На тех занятиях, где будут разучиваться латиноамериканские песни, у детей не только расширятся музыкальные впечатления, но и появится активный интерес к жизни людей той страны, где поют эти песни, в чем-то схожие, а в чем-то совсем непохожие на народные мелодии нашей Родины. Так, введение нового музыкального материала начинает служить развитию интереса к другой стране. Здесь уместно напомнить слова В. А. Сухомлинского о том, что музыкальное воспитание — *это не воспитание музыканта, а прежде всего воспитание человека*.

Главная цель книги, как пишет сам автор, дать импульс к творческим поискам, к плодотворному обмену опытом тех, кто занимается музыкальным воспитанием детей не только в своей стране, но и в других странах. Думается, что книга Арисменди — одна из первых попыток на пути решения этих важных для современной жизни задач, когда на наших глазах стремительно возрастает роль общения между народами. Мы также вполне

разделяем мысль Альсиры Легаспи де Арисменди о том, что раннее эстетическое воспитание создает огромные потенциалы для всего дальнейшего развития человека. При этом первые встречи ребенка с искусством, первое приобщение его к художественному опыту весьма значимо для формирования не только творческих способностей, но, что особенно важно, нравственных начал будущей личности.

Доктор психологических наук *Л. И. Айдарова*
Член Союза композиторов СССР *Э. Е. Захаров*

А. Арисменди
ДОШКОЛЬНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ
Научно-популярное издание

Редактор Н. Е. ФАЙН
Художник В. БЕНКИН
Художественный редактор Г. А. СЕМЕНОВА
Технические редакторы А. М. ТОКЕР, Е. В. ЛЕВИНА
Корректор Т. С. ДМИТРИЕВА

ИБ № 16907

Сдано в набор 28.06.88. Подписано в печать 8.02.89. Формат 70x100$^{1}/_{32}$. Бумага офсетная № 1. Гарнитура таймс. Печать офсетная. Условн. печ. л. 7,09. Усл. кр.-отт. 14,35. Уч.-изд. л. 6,12. Тираж 100 000 экз. Заказ № 841. Цена 50 к. Изд. № 44623.

Ордена Трудового Красного Знамени издательство «Прогресс» Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли.

119841, ГСП, Москва, Г-21, Зубовский бульвар, 17.

Можайский полиграфкомбинат В/О «Совэкспорткнига» Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли.

143200, Можайск, ул. Мира, 93.

50 к.

Альсира Легаспи де Арисменди — известный общественный деятель, выдающийся педагог, автор ряда работ по теоретическим проблемам педагогики, эстетическому воспитанию и развитию творческих способностей детей. Ее фундаментальное исследование ”Педагогика и марксизм” издавалось в Уругвае (дважды), на Кубе и в русском переводе в СССР. В нашей стране издавались и разработанные ею пособия по музыкальному воспитанию детей дошкольного и школьного возрастов — сборники ”Песни Латинской Америки”, снабженные

методическими рекомендациями и комментариями. Педагогические работы Альсиры Легаспи де Арисменди публиковались также в Испании и Болгарии.

В ”Дошкольном музыкальном воспитании” обобщается богатый опыт педагогической работы автора в детском саду, исследуются дидактические и психологические основы музыкального воспитания дошкольников и даются практические рекомендации по развитию музыкальности детей. Книга включает антологию из 33 латиноамериканских песен, которые могут использоваться на музыкальных занятиях в детском саду.

notes

Примечания

1

Alcira Legaspi de Arismendi. Pedagogia y Marxismo. Montevideo: Ediciones Pueblos Unidos, 1963.

2

Альсира Легаспи де Арисменди. Педагогика и марксизм. М.: Прогресс, 1965.

3

С. Шабалов. Вступительная статья к кн.: Альсира Легаспи де Арисменди. Педагогика и марксизм. М., 1965, с. 6.

4

Alcira Legaspi de Arismendi. Dos obras de gran importancia para los maestros/Estudios.— № 12, 1959, p. 168— 174.

Alcira Legaspi de Arismendi. Algunos problemas de educacion musical de los preescolares. Montevideo: AULA, 1970.

6

Alcira Legaspi de Arismendi. El preescolar: el desarollo del habla y el lenguage poetico. Montevideo: EPU, 1973.

Alcira Legaspi de Arismendi. Teoria y practica de la educacion musical de los preescolares y cien canciones. Barcelona, 1982.

8

Canta America Latina. Cancionero para los ninos. Compila por Alcira Legaspi de Arismendi. Redaccion, comentarios y vocabu-lario de M. Winiarski. Moscu: Prosveschenie, 1976.

9

См.: «Детская литература», № 2, 1982, с. 65; «Учительская газета», 23 января 1982, с. 4; «Иностранная литература», № 10, 1982, с. 200.

”O.M.E.P. Boletines del XIV Congreso”. Caracas, 1974.

11

C.C. de Germani. Teопa y practica de la educacion preesco-lar. EUDEBA, Buenos Aires, 1969, p. 110, 111, 112.

12

J . Piaget. Educacion e Instruccion. Proteo: Buenos Aires, 1969, p. 11.

Boletin oficial de O.M.E.P. № 1. Montevideo: Uruguay, 1974.

14

J . Piaget. Educacion e Instruccion. Proteo: Buenos Aires, 1969, p. 11.

15

Boletin Didactico del Concejo Nasional de Enseftanza Primaria y Normal. Ensefianza Especial, Seccion Preescolares. № 4, 1966. Montevideo, Uruguay.

J . Piaget. Op, cit, p. 8.

17

Л. С. Выготский. Мышление и речь (Собр. соч. в 6 томах), т. 2. — М.: Педагогика. 1982 г., с. 6.

См.: Дж. Брунер. Процесс учения, М.: изд. АПН РСФСР, 1962.

19

См.: H . Wallon. J . Piaget, R . Zazzo et al. Los estadios en la psicologia del nino. Lautaro, Buenos Airas.

J. Piaget, B. Inhelder. Psicologia del nino. Morata: Madrid, 1981.

21

Л. С. Выготский. Собр. соч. т. 2, с. 137.

Л. С. Выготский, ук. соч., с. 138.

23

Л. С. Выготский, ук. соч. с. 139.

24

Л. С. Выготский, ук. соч. с. 251

25

Маркс К., Энгельс Ф. Собр. соч., т. 3, с. 1.

26

А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во Московского Государственного университета, 1981, с. 183.

27

А. Н. Леонтьев. Проблемы развития психики. 4-е изд. М.: Изд-во Московского Государственного университета, 1981, с. 188.

Помимо антологии, включенной в эту книгу, имеются в виду следующие издания: Песни Латинской Америки. Составитель Альсира Легаспи де Арисменди. Общая редакция, комментарий, словарь М. Виниарски. М.: Просвещение. 1976 (2-е изд.— 1981). Alcira Legaspi de Arismendi. Educacion musical de los preescolares (con 12 canciones) — Montevideo: Aula. 1971; Alcira Legaspi de Arismendi. El preescolar, el desarollo del habla y el lenguaje poetico (con antologia) — Montevideo: Ed. Pueblos Unidos, 1973.

29

В современной испаноязычной поэзии используется преимущественно нерифмованный и неритмизованный свободный стих (верлибр).— *Прим. перев.*

30

«Аро-ро»— в колыбельных песнях, аналогичное русскому «баю-бай».

31

Олан — ткань из волокон кокосовой пальмы.

32

Хесуальдо (псевдоним Хесуальдо Соса, 1905— 1982 гг.) — уругвайский поэт, писатель и педагог.

33

Энанос — фигурки маленьких человечков, которые носят во время карнавала.

34

Гвира — название дерева и плодов, которые растут на нем.

35

«Арру-ру» в чилийских колыбельных песнях аналогичное русскому «баю-бай».

36

Мистраль, Габриэла (псевдоним Лусилы Годой Алькляги, 1898—1957 гг.) — чилийская поэтесса, лауреат Нобелевской премии (1945 г.).